



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA
TRABAJO FIN DE MÁSTER

Curso 2021/22

LA EDUCACIÓN FINANCIERA COMO UNA COMPETENCIA TRANSVERSAL Y SU DESARROLLO EN ESPAÑA

Estudiante: Alba Rodríguez Álvarez

Tutor: Dr. Luis Carro Sancristóbal

Valladolid, 16 de junio de 2022

Agradecimientos

La realización de este Trabajo Fin de Máster ha sido posible gracias al apoyo brindado por las personas que me han acompañado durante este proceso.

Agradecer al Dr. Luis Carro Sancristóbal la creación de espacios de reflexión que han nutrido la diversidad de perspectivas y enfoques en este tema, y otros que me han servido para aplicar nuevos conocimientos e ideas.

A mi madre por su apoyo incondicional y su capacidad para hacerme tomar acción con ilusión, proyectando mis ideas con seguridad y aprendiendo a marcar mis objetivos de una manera pautada, de forma muy didáctica y especial.

A Alberto T. por despertar en mí el interés por aumentar mis conocimientos sobre contextos económicos y entender su importancia.

A E.V por su apoyo constante y su forma especial de pensar, y a Claudia V por el aprendizaje continuo que ofrece y enriquece de forma dialógica.

Y a muchas otras personas que han contribuido en mi aprendizaje, tanto a lo largo de mi trayectoria académica, como a quien me ha visto crecer y enfrentar nuevos retos.

Resumen

La relevancia de establecer un cambio de paradigma en el ámbito de la Educación Financiera requiere de una revisión de enfoques y perspectivas entorno a las prioridades y necesidades actuales. En el presente Trabajo de Fin de Máster se lleva a cabo un estudio de casos en el que se comparan iniciativas y proyectos de Educación Financiera dentro del marco nacional. A partir del análisis se realiza una relación entre contenidos y metodología que sirven de complemento a la teoría formulada entorno a la importancia de trabajar este tema a partir de competencias transversales.

Palabras clave: educación financiera, alfabetización financiera, bienestar financiero, resiliencia financiera, competencias transversales

Abstract

Establishing a paradigm shift in the field of Financial Education requires a review of approaches and perspectives around current priorities and needs. A case study is carried out. It compares financial education initiatives and projects in the national framework. Based on the analysis, a triangulation between content and methodology complements the theory formulated on the importance of working on this subject based on transversal skills.

Keywords: financial education, financial literacy, financial well-being, financial resilience, transversal skills

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
1.2. Justificación y motivación	6
1.2. Vinculación con las competencias del Máster.....	7
1.3. Objetivos del Trabajo Fin de Máster.....	8
1.4. Estructura del trabajo.....	9
2. MARCO TEÓRICO	10
2.2. Estado de la cuestión	10
2.3. Conceptualización.....	11
3. CONTEXTO Y ANTECEDENTES.....	13
3.2. Necesidades detectadas.....	14
3.2.1. Exclusión financiera.....	14
3.2.2. Inclusión financiera.....	15
3.3. La importancia del aprendizaje a lo largo de la vida.....	18
3.3.1. Necesidades entorno al aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning)	19
3.4. Financial literacy.....	21
4. COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y EDUCACIÓN FINANCIERA (O FINANCIAL LITERACY).....	27
4.2. Transversalidad en iniciativas de educación financiera	28
4.2.1. Marco Europeo de la competencia Emprendedora – EntreComp.....	30
4.2.2. Marco Europeo de Competencias para la vida - LifeComp	31
4.2.3. Marco Europeo de Competencias para la Sostenibilidad – GreenComp.....	32
4.2.4. Marco Europeo de Competencias Digitales – Digicomp	33
4.2.5. Marco de Competencias Financieras para Adultos.....	34
5. DISEÑO METODOLÓGICO.....	40
5.2. Objetivos del estudio	40
5.3. Preguntas de investigación	40
5.4. Muestra.....	41
5.5. Recogida de datos.....	42
5.6. Análisis y resultados	43
6. CONCLUSIONES	49
6.2. Limitaciones.....	50
6.3. Prospectiva.....	50
6.4. Propuesta de contenidos	51
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
8. GLOSARIO.....	60
9. ANEXOS	62

Índice de figuras

Figura 1. Fuentes de información financiera del alumnado de 15-16 años.	11
Figura 2. Situación de las horas semanales en el currículo escolar por país	11
Figura 3. Perspectiva de la Educación Financiera en España.....	14
Figura 4. Inclusive work and economic security framework.....	16
Figura 5. Áreas de aprendizaje a lo largo de la vida	19
Figura 6. Modelo ecológico a lo largo de la vida.	21
Figura 7. Las cinco competencias clave sobre alfabetización financiera	24
Figura 8. Life skills and competences.....	25
Figura 9. Marco Europeo de Competencias para el Emprendimiento	31
Figura 10. Marco de Competencias personales y de aprender a aprender.....	32
Figura 11. Marco Europeo de Competencias para la Sostenibilidad.....	33
Figura 12. Factores para el bienestar financiero.....	35
Figura 13. Factores intervinientes en la toma de decisiones	36
Figura 14. Interrelación entre competencias clave y transversales	39
Figura 15. Ámbito de actuación	44
Figura 16. Análisis sobre la metodología aplicada dentro de las iniciativas de E.F en España	45
Figura 17. Conteo de mayor frecuencia sobre contenidos	46
Figura 18. Conteo de menor frecuencia sobre contenidos.....	47
Figura 19. Destinatarios	48

ANEXOS

Anexo 1. Descripción de la muestra	62
Anexo 2. Tabla de frecuencias en el atributo contenidos	64
Anexo 3. Tabla de frecuencia en el atributo metodología	65
Anexo 4. Competencias financieras y competencias transversales.....	66
Anexo 5. Competencias clave y competencias transversales	67
Anexo 6. Stakeholders	68

1. Introducción

El presente trabajo de Fin de Máster se realiza como asignatura dentro del plan de estudios establecido dentro de la titulación. Pudiendo así demostrar las competencias desarrolladas a lo largo del año y relacionando los contenidos de manera adecuada.

A continuación, se exponen los motivos y la justificación por la cual se decide el tema seleccionado, así como los objetivos y posterior desarrollo de este.

1.2. Justificación y motivación

El tema elegido para la elaboración de este Trabajo Fin de Máster es la educación financiera como una competencia transversal y su desarrollo en España. El trabajo se realiza bajo una perspectiva social, analizando aquellos elementos involucrados en la mejora de la situación socioeconómica por parte de la población.

Se decide realizar el trabajo sobre este tema dados los indicios visibles sobre las brechas existentes en torno a este tema. Un gran porcentaje de personas, sobre todo jóvenes, muestran dificultades a la hora de, no solamente gestionar su dinero, sino decidir cuáles son sus objetivos y de qué manera se llevará a cabo la toma de decisiones sobre estos. Por otro lado, la falta de alfabetización financiera afecta a la calidad de vida de las personas, así como en conjunto a la totalidad de un país entero, derivando esto sobre todo en el crecimiento de dificultades en contextos de mayor vulnerabilidad social o riesgo de esta. El bienestar económico es muy importante en la vida de las personas, formando parte de la base de necesidades esenciales necesarias para la supervivencia, pues sin medios económicos para subsistir es difícil alcanzar otros grados de bienestar y auto realización.

La Educación Financiera en España se conoce bajo la dinámica de adquirir una serie de conocimientos de tipo “teórico” mayoritariamente. Esto se debe a la inexistencia de una estructura estandarizada oficial dedicada a la alfabetización financiera integral. Así lo menciona el marco de competencias financieras de la OECD/INFE (OECD/INFE, 2015); “En España no existe un marco de competencias para la alfabetización financiera” (p.26). Por ello, existe una grave falta de comprensión sobre la cultura financiera básica, además de dificultades para planificar y elaborar planes personales. Es necesario crear un entorno propicio para el aprendizaje a lo largo de la vida. De ahí la importancia de actuar bajo un enfoque holístico que tenga en cuenta las diferentes dimensiones intervinientes en la vida de los individuos y sociedades.

Hay que destacar que el máster ha servido de ayuda para complementar aprendizajes, contenidos y herramientas que complementan a la base académica anterior (Grado en Educación Social), de manera que se ha podido profundizar en el tema aplicando desde ambas perspectivas una visión más completa. Se considera que el enfoque tradicional de Educación Financiera no se adapta

a la realidad de las personas, quedándose en una base superficial e informativa que además no guarda ni compatibilidad ni adecuación con la situación socioeconómica y política.

Dentro del ámbito social se puede apreciar como una de las principales barreras con las que se encuentran las familias es la exclusión económica, presentándose dificultades por parte de la población general para acceder y participar de la vida económica de una manera saludable. Por ello es importante encontrar dónde se localizan los problemas y de qué manera se podrían mejorar los mecanismos de educación y/o alfabetización financiera.

Para ello, se lleva a cabo un primer análisis de distintos proyectos de Educación Financiera, de aquí en adelante EF, poniendo el foco en el estudio de contenidos y competencias de base. De esta manera se puede establecer una relación entre los aprendizajes adquiridos en el itinerario sociolaboral y la aplicación posterior. Las propuestas y enfoques formulados en este Trabajo Fin de Máster se establecen bajo la filosofía del aprendizaje a lo largo de la vida, centrándose esta en espacios no formales e informales.

1.2. Vinculación con las competencias del Máster

Con la elaboración del siguiente trabajo se desarrollan las siguientes competencias recogidas en la Guía Docente del Máster en Psicopedagogía:

Competencias Generales

- G.1 Resolver problemas en entornos nuevos o poco conocidos –de forma autónoma y creativa- y en contextos más amplios o multidisciplinares. Durante la elaboración del Trabajo Fin de Máster esta competencia ha sido desarrollada a través del proceso de planteamiento del tema principal, teniendo que emplear un pensamiento transdisciplinar, utilizando múltiples perspectivas y enfoques.
- G2. Tomar decisiones a partir del análisis reflexivo de los problemas, aplicando los conocimientos y avances de la psicopedagogía con actitud crítica y hacer frente a la complejidad a partir de una información incompleta. Esta competencia ha sido desarrollada a través de la búsqueda de literatura científica, teniendo que resolver en muchas ocasiones situaciones en las que la información completa no era accesible o faltaban datos.
- G3. Comunicar las decisiones profesionales y las conclusiones, así como los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados, de manera clara y sin ambigüedades. Posteriormente a la redacción del trabajo se defenderá su desarrollo, teniendo que emplear habilidades comunicativas y toma de decisiones.
- G5. Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención.

Para toda actuación relacionada con el ámbito profesional es necesario tener en cuenta el código ético y respetar los principios que lo rigen.

- G6. Actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional. Durante la elaboración del Trabajo Fin de Máster ha sido necesaria la utilización de herramientas TIC, teniendo que utilizar habilidades para la búsqueda y filtración de información, además de la aplicación del pensamiento crítico y analítico.
- G7. Implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que ha de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional. Esta competencia ha sido demostrada a partir de la autonomía a la hora de planificar y ejecutar la estructura y contenido del presente trabajo.

Competencias específicas

- E1. Diagnosticar y evaluar las necesidades socioeducativas de las personas, grupos y organizaciones a partir de diferentes metodologías, instrumentos y técnicas, tomando en consideración las singularidades del contexto. Esta competencia se encuentra aplicada en el proceso de análisis de la parte del diseño metodológico, teniendo que identificar las necesidades de los distintos grupos y aplicando las adaptaciones correspondientes.
- E4. Diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos. Como se mencionaba anteriormente, durante el análisis parte del diseño metodológico se han aplicado criterios de selección de información en base a indicadores concretos que den respuesta a las necesidades reales.
- E7. Analizar, interpretar y proponer actuaciones, teniendo en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social dinámico y en continua evolución. Cada uno de los análisis se enmarca en un contexto, con unas características concretas que se han debido tener en cuenta.

Gracias al desarrollo de las competencias mencionadas ha sido posible realizar el presente trabajo, utilizando mecanismos de pensamiento y fundamentación creados de manera autónoma y relacionándolos de manera transdisciplinar.

1.3. Objetivos del Trabajo Fin de Máster

A continuación, se detallan los objetivos propuestos en el presente Trabajo Fin de Máster, con el fin de evaluar tras su realización en qué medida se han cumplido.

Objetivo General

- Llevar a cabo un estudio de casos para conocer el estado de la situación actual entorno a la Educación Financiera y su modo de aplicación en España.

Objetivos específicos

- Evaluar las iniciativas existentes en torno al tema de estudio
- Categorizar las distintas competencias relacionadas con el tema principal del Trabajo Fin de Máster
- Conocer el grado de Alfabetización Financiera en España
- Relacionar el tema de estudio con los distintos contenidos y competencias adquiridas durante el desarrollo del máster.

1.4. Estructura del trabajo

El Trabajo fin de Máster se estructura en distintos apartados en función de su correspondencia. Cada uno de los bloques está organizado de manera ordenada y atendiendo a una relación lógica que permita la correcta comprensión de los datos expuestos.

En primer lugar, tras este apartado comienza el marco teórico, donde se parte de la cuestión del arte para posteriormente ir desarrollando evidencias estadísticas y literatura académica diversa que fundamenta los contenidos expuestos. Posteriormente se profundiza en torno a la taxonomía y clasificación de las distintas competencias, poniendo el foco en las competencias clave y su relación con el aprendizaje a lo largo de la vida.

En la parte de diseño metodológico se lleva a cabo un primer acercamiento al tema por medio de estudio de casos, donde se analizan distintas iniciativas y proyectos de Educación Financiera dentro del marco nacional. El objetivo de este análisis es realizar una primera identificación sobre los patrones comunes que sirvan para contrastar datos, sacar conclusiones y proponer mejoras que en el futuro se puedan llegar a desarrollar acompañadas de nuevas investigaciones como ampliación de este análisis.

En la parte de conclusiones se hace una reflexión sobre el proceso de elaboración del Trabajo Final de Grado, describiendo el proceso seguido, las percepciones y las dificultades encontradas.

Con este apartado finaliza la parte de introducción y comienza el marco teórico

2. Marco teórico

A partir de este momento se introduce el contexto histórico y la conceptualización sobre la Educación Financiera en España. Es importante partir de la perspectiva histórica para entender el posterior desarrollo de los hechos y actual situación.

2.2. Estado de la cuestión

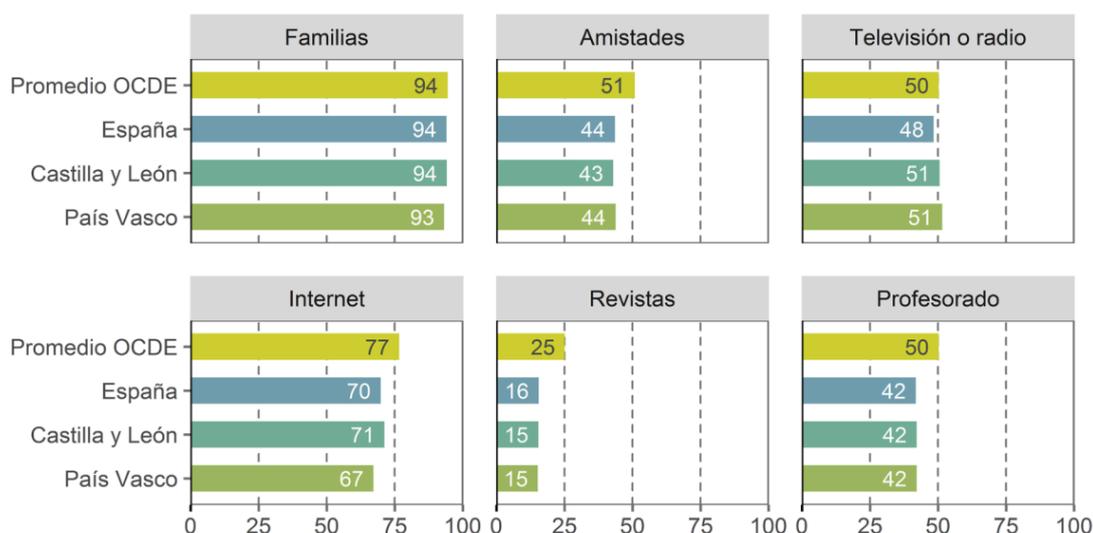
Acorde con la información facilitada por el informe de Mancebón & Ximénez-de-embún (2020) las investigaciones sobre el grado de educación financiera aumentan progresivamente a nivel internacional desde la crisis del 2008. El presente estudio muestra como el nivel de adquisición de competencias financieras es notablemente bajo en España y las diferencias existentes entorno a variables como el género, el lugar de nacimiento, nivel educativo, y contexto sociocultural. Además, se detecta un mayor grado de adquisición de competencias financieras por parte de varones. Por otro lado, el Informe de PISA (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) muestra que las chicas presentan menor grado de confianza a la hora de gestionar asuntos financieros

El análisis también establece una relación directa con el tipo de personalidad del individuo. En el caso de perfiles cortoplacistas, es decir personas que planifican el beneficio en el corto plazo, existe un grado bajo de alfabetización, sin embargo, en el caso de personas que planifican a largo plazo se demuestra lo contrario. Únicamente el 58,2 por 100 de los adultos españoles comprende el concepto de inflación, el 48,5 por 100 comprenden las ventajas de la diversificación de riesgos y un 45,7 por 100 tienen claro el significado de interés compuesto (Mancebón & Ximénez-de-Embún, 2020).

El Informe PISA sobre competencias financieras (2019) muestra una correlación entre el estatus socioeconómico y cultural familiar y el desarrollo de la competencia financiera entre jóvenes. Se evidencia la importancia que tiene sobre el grado de adquisición de competencias financieras la interacción con la familia en relación con cuestiones y socialización financieras:

Alrededor del 94 % del alumnado declara que ha obtenido información relacionada con las finanzas de sus progenitores o tutores, siendo esta la fuente de información más ampliamente reportada. La segunda es internet, con porcentajes del 70 % en España y del 77 % en el promedio de la OCDE. Llama la atención el hecho de que, para todas las fuentes de información, excepto para “Familias”, el porcentaje de alumnado que las reportan en España es significativamente inferior al del promedio de la OCDE (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

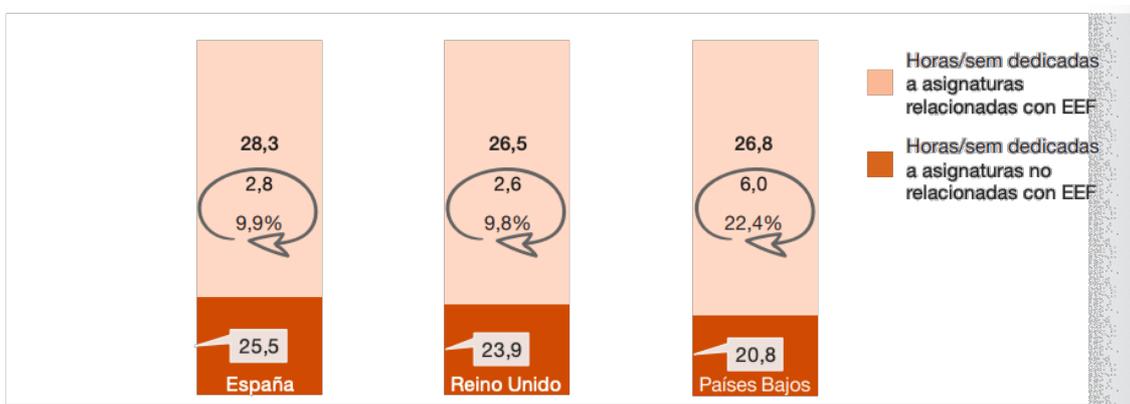
Figura 1. Fuentes de información financiera del alumnado de 15-16 años.



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019)

En cuanto al ámbito escolar, datos del informe realizado por (Fundación Contea & PWC, s. f.) evidencia como España cuenta con la jornada escolar de mayor duración y menos dedicación a contenidos relacionados con la Educación Financiera en comparación con otros países de la Unión Europea. A continuación, se muestra un gráfico en la figura 2:

Figura 2. Situación de las horas semanales en el currículo escolar por país



Fuente:(Fundación Contea & PWC, s. f.)

2.3. Conceptualización

Para introducir el tema y sus diferentes concepciones terminológicas se exponen previamente diferentes definiciones entorno a la Educación Financiera aportadas por diversos autores:

Tabla 1. Definición Educación Financiera

Definición	Autor
La Educación financiera tiene que ver con la toma de decisiones que conduzca a la planificación de los gastos responsable y eficiente.	(European Banking Authority, 2020)
Se refiere al proceso por el cual inversores y consumidores tienen la capacidad de tomar decisiones financieras teniendo en cuenta oportunidades y riesgos. Para ello es importante saber cómo obtener información y dónde acudir en caso de necesitar ayuda que procure su bienestar financiero.	(G20/ OECD, s. f.)
Representa el grado de conocimiento y comprensión en términos de riesgos financieros, toma de decisiones eficaces, motivación y destrezas que resulten en un bienestar financiero	(López, 2015)
Conocimientos, conductas y actitudes que permiten llevar a cabo una toma de decisiones financieras adecuadas a lo largo de la vida. Esto tiene que ver con hábitos financieros saludables y medida de riesgo y oportunidad.	(Banco de España, 2018)
Se entiende como el proceso mediante el cual los individuos adquieren una mejor comprensión de los aspectos económicos y financieros y desarrollan las habilidades necesarias para tomar decisiones informadas, evaluar riesgos y oportunidades y mejorar su bienestar.	(Fundación Contea & PWC, s. f.)

3. Contexto y antecedentes

La Educación Financiera (en adelante EF) surge como concepto clave y visible principalmente a partir de las iniciativas adoptadas por la OCDE a partir de 2007, justo un año antes de la explosión que desencadenaría la crisis económica en el 2008. A partir de ese momento se crea una gran disconformidad entorno al término y al desarrollo de las acciones y decisiones relacionadas con la EF (Domínguez, 2015). Según avanzan las iniciativas, se empieza a perder la perspectiva de sus objetivos, viéndose el panorama envuelto en una situación grave de falta de acuerdo entre organismos.

Se describe la situación de miedo acrecentado por la crisis y la incertidumbre ocasionada, desencadena en una búsqueda de crecimiento y aprendizaje entorno este concepto. Sin embargo, la complejidad de los mercados y las transformaciones socioeconómicas suponen grandes barreras para la eficacia de las medidas de aprendizaje entorno a la identidad y cultura financiera en España (Domínguez Martínez, 2017), lo que finalmente revierte con un bajo grado de alfabetización financiera.

El propósito de invertir esfuerzos por crear proyectos de EF efectiva es clara y remarcable desde el periodo de crisis. Entre las razones y justificaciones por las cuales se debería de haber puesto un enfoque previo e íntegro entorno a este tema son las siguientes (Luque & García, 2012) :

- Aparición de nuevos productos financieros y falta de claridad y/o didáctica en ellos.
- Cambios demográficos y envejecimiento de la población
- Necesidad de ejercer una toma de decisiones responsable
- Falta de información y acceso a los recursos

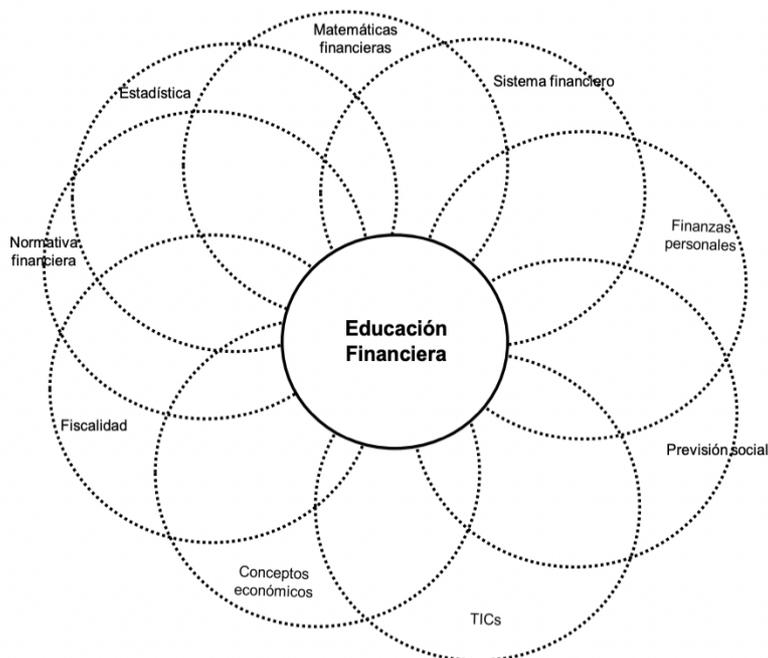
La Comisión Europea establece unas pautas básicas entorno a la necesidad de una EF eficaz que se resumen a partir de la siguiente mención:

La educación financiera tiene que promocionarse activamente y debe estar disponible en todas las etapas de la vida de manera continua; los programas de educación financiera tienen que orientarse cuidadosamente de manera que satisfagan las necesidades concretas de los ciudadanos; los consumidores deben recibir educación sobre asuntos financieros y económicos lo antes posible, empezando en la escuela. (Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2011)

Dadas la circunstancia la EF termina recayendo sobre instituciones privadas como bancos y aseguradoras, con planes dirigidos principalmente hacia el conocimiento sobre el funcionamiento de los mercados financieros. Tal y como menciona Domínguez (2017), la imagen representada por los proyectos de Educación Financiera es una “disciplina fronteriza” que enfoca sus contenidos entorno a conocimientos puramente relacionados con el ámbito económico y no tanto con la toma de

decisiones u otro tipo de habilidades interpersonales. A través de la figura 3 se puede entender de una manera más visual.

Figura 3. Perspectiva de la Educación Financiera en España



Fuente: Domínguez (2017)

3.2. Necesidades detectadas

Dositeo Amoedo, presidente de la asociación de Educadores y Planificadores Financieros, EFEC (2014) resalta la importancia de ofrecer una EF de calidad, centrándose no sólo en contenidos profundos sobre finanzas, sino en habilidades y actitudes. Por ello entre las necesidades existentes se encuentra también la correcta formación y adecuación de equipos profesionales multidisciplinares que aborden distintos contextos. Actualmente se aprecia una clara carencia entorno a competencias relacionadas con el bienestar social y personal que se relacionan directamente con la educación y salud financiera de cada persona.

3.2.1. Exclusión financiera

Para hablar de las problemáticas detectadas entorno a la EF y su conceptualización se introduce el término exclusión financiera proporcionado por Carbó & Rodríguez (2015) . Se entiende por exclusión financiera como la falta o incapacidad de acceso a los servicios financieros principalmente provocado por el contexto social, las condiciones de vida y las desigualdades. Aunque en este caso se centra la perspectiva en la condición generada por las carencias en términos de Educación Financiera eficaz, es importante tener en cuenta que las variables tienen que ver con fenómenos complejos y

multidimensionales que afectan a diferentes áreas (Padilla & Sanchis, 2021). Por ello, no se pueden tratar las problemáticas desde una vista limitada y sesgada que no tenga en cuenta el resto de los sistemas involucrados en la sociedad, como es el área social. Hay que tener en cuenta la manera en la que los sistemas se interrelacionan e interactúan entre sí para lograr entender su dinámica y de qué manera se puede intervenir. La teoría ecológica propuesta por Bronfenbrenner (1979) explica como dentro de una sociedad los sistemas tienden a la similitud conducidos por un mismo estándar. En cambio, las personas, los grupos sociales se diferencian en función de las distintas clases sociales, grupos y niveles o grados de acceso a la participación social.

Las problemáticas anteriormente mencionadas relacionadas con la desigualdad, además de resultar como efecto de las situaciones acontecidas dentro del contexto socioeconómico vienen dadas por una carencia o falta de eficacia dentro de la Educación Financiera. En este sentido cabe destacar como se puede diferenciar la posición entre un grupo que tiene acceso a una educación financiera de calidad y quien, por el contrario, no tiene las mismas oportunidades para adquirir determinadas competencias. Tal y como refiere de Castro & Motellón (2014), para hacer frente a la exclusión financiera es necesario crear programas de educación financiera que pongan en primera lugar como aspecto de relevancia la toma de decisiones, sobre todo, dirigida a colectivo vulnerables, de manera que se pueda facilitar el acceso al bienestar financiero y personal. En 2008 la UE comienza a dar señales de alerta acerca de la cuestión referida a la exclusión financiera, detectando las causas socioeconómicas que afectaban directamente a la salud financiera de las personas, como podían ser; la brecha digital, la vulnerabilidad o desequilibrio tecnológico y la falta de alfabetización financiera. (Malgesini & Sánchez, 2021)

3.2.2. Inclusión financiera

Se define la inclusión financiera como el derecho y condición necesaria para el acceso a la participación sana y de calidad en la vida económica y social. (Malgesini & Sánchez, 2021)

En este sentido, la Agenda 2030 propone implementar dentro del sector financiero, estrategias y recursos que faciliten una inclusión realista a través de estrategias y acciones eficaces.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, de aquí en adelante ODS (Gámez, 2015) impulsados por las Naciones Unidas, se presentan como un conjunto de objetivos a nivel global que pretenden erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la protección y prosperidad. En lo referido a Inclusión Financiera, se formulan diferentes objetivos a través de las distintas perspectivas que pueden actuar como un organismo íntegro dentro de esta problemática.

Figura 4. Inclusive work and economic security framework



Fuente: Bowman et al. (2017)

En la figura 4 se representan los factores que intervienen en la inclusión social y financiera, a través de la participación en el mercado laboral, las condiciones personales básicas para el bienestar y seguridad de las personas, y la igualdad para el acceso a recursos y participación social. Todos estos elementos forman parte de los derechos básicos que toda persona debería de tener.

Para clarificar lo anteriormente dicho, se mencionan alguno de los objetivos alineados con la EF (Gámez, 2015).

- ODS 1. Fin de la pobreza: Garantizar la protección social de las personas en situación de pobreza o vulnerabilidad social, aumentar el acceso a los servicios básicos y ayudar a las personas en situaciones de crisis.

Las personas en exclusión o riesgo tienen mayores dificultades en términos de acceso a educación y bienestar financiero, lo que les dificulta aún más la mejora de su situación. Es necesario plantear estrategias desde la EF que cuente con las necesidades reales de personas en exclusión o riesgo.

- ODS 3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.

En muchas ocasiones sufren gastos imprevistos con los que hay que contar y ser previsible de tal probabilidad. Sin embargo, para ello es necesario contar con un “colchón” económico que permita el acceso a gastos como puede ser la compra de medicamentos y otros recursos de necesidad que se vean afectados de manera colateral. Desde la EF se deben plantear mecanismos que permitan abordar esta cuestión y contribuir al bienestar mental y físico.

- ODS 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos

Uno de los grandes ejes de la EF es la prevención del abandono escolar y la mejora de la situación en el ámbito académico. Para ello es necesario adoptar medidas que tengan en cuenta capacidades y habilidades como la toma de decisiones y gestión de recursos. El objetivo final es conseguir la autonomía y acceso a recursos.

- ODS 5. Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

La educación financiera puede mejorar el bienestar financiero y por tanto la capacidad para tomar decisiones de una forma autónoma. Lo que se traduce en la ruptura de muchas de las actuales brechas. Resaltar en este sentido el término feminización de la pobreza, el cual hace referencia a la brecha de género que impide que las mujeres tengan independencia económica, lo cual supone en muchas ocasiones una pérdida parcial o total de la autonomía. Este fenómeno les impide acceder a recursos básicos como la educación, asistencia médica y trabajo digno entre otros, lo cual supone una vulneración de los derechos humanos. Las situaciones de violencia contra la mujer ocasionan que aumente el grado de empobrecimiento y por tanto el empeoramiento de la calidad de vida. La Organización de Naciones Unidas (Acción contra el hambre, 2022) describe lo siguiente:

“Según cifras de la Organización de Naciones Unidas, el 70% de las personas pobres en el mundo son mujeres. Es alarmante ver que una de cada cinco niñas en el mundo sufre de pobreza extrema. Es decir, están por debajo del umbral de pobreza” (Quiñones, 2018)

- ODS 10. Reducir la desigualdad en los países y entre ellos.

Un país con un grado de educación financiera desarrollado tiene mayores opciones de crecimiento y avance socioeconómico.

- ODS 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.

Si los programas de educación financiera formasen también en términos de sostenibilidad y valores, mejoraría la concienciación y por tanto gestión y tratamiento de los recursos.

- ODS 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos

La Educación financiera dirige sus objetivos hacia el incremento del conocimiento y conciencia sobre temas como la sostenibilidad y el cuidado del medioambiente. La toma de decisiones y participación por parte de la comunidad es fundamental para el desarrollo de acciones por el clima.

- ODS 14. Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.

Procura la mejora a la hora de establecer prioridades y decidir los procesos de gestión de recursos.

3.3. La importancia del aprendizaje a lo largo de la vida

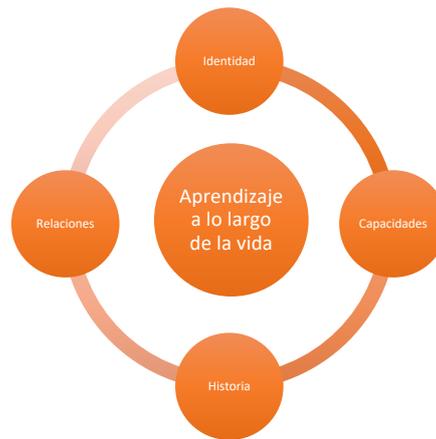
El aprendizaje a lo largo de la vida, de aquí en adelante ALV se reconoce por la comunidad internacional como un derecho inherente al ser humano, accesible y abierto para todas las personas a lo largo de las distintas etapas de la vida. Por ello es importante tratar el ALV como oportunidad más allá de los límites terminológicos. Aporta una fuente de enriquecimiento y crecimiento sobre los futuros ciudadanos, llevando la reflexión por encima del marco de la educación formal y las políticas tradicionales. (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2021)

La necesidad de adquirir mecanismos de adaptación que se adecuen a los cambios y retos de la sociedad requiere del desarrollo de habilidades con las que construirlos. Tal y como mencionan Fransen et al., (2017), el aprendizaje a lo largo de la vida facilita vías en términos de oportunidades y capacidades para el crecimiento y mejora del bienestar personal, social y cultural. Así lo aclara UNESCO Institute for Lifelong Learning (2021) haciendo referencia a la importancia que tiene tanto a nivel individual como colectivo, en términos de sostenibilidad, libertad y responsabilidad social.

Se entiende por ALV, como el proceso continuo y multidisciplinar mediante el cual las personas toman un papel activo en la dinámica propia aprendizaje lo largo de la vida. (CEDEFOP, 2019). De esta manera se facilita el acceso a la participación en la vida democrática, es decir, ejercer la toma de decisiones consciente, tener posibilidades de elección, y saber de dónde obtener la información y aplicarla.

Tal y como recalcan Crick et al., (2004) es importante tener en cuenta el ALV como un componente dinámico y moldeable (figura 5), un proceso holístico que no se puede reducir a una única vía, sino que cuenta con distintas dimensiones; psicológica, social, biológica, ecológica, y antropológica. Existen investigaciones que formulan distintas categorías entorno a la identificación de las áreas de aprendizaje: área de capacidades, de Identidad, historia y relaciones (Crick et al., 2004).

Figura 5. Áreas de aprendizaje a lo largo de la vida



Fuente: Elaborado a partir de Crick et al., (2004)

3.3.1. Necesidades entorno al aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*)

A lo largo de las distintas etapas vivenciadas lo largo de la vida suceden situaciones de alto impacto que provocan efectos y causas de gran magnitud en el desarrollo del curso de los hechos. Por ello hay que tener una perspectiva holística de las dimensiones personales y sociales. La inclusión social, y económica dependen en gran medida de la interrelaciones entre los sistemas educativos, laborales, y de la esfera personal y social (Wurzburg, 2005).

Se entiende por bienestar financiero la situación en la cual una persona disfruta plenamente de sus derechos y obligaciones financieras, sintiéndose seguro y consciente de cada una de las decisiones que toma y facilitando una vida de protección financiera que, de forma paralela, supone un bienestar personal y social (Consumer Financial Protection Bureau, 2020). La resiliencia financiera por otro lado hace mención de la capacidad de las personas para superar barreras de tipo financiera, que de manera directa afecta a su situación personal y social. Donaldson et al., (2021) explican los ámbitos a los que afecta a través de indicadores denominados “Arquitectura de la calidad de vida en la Resiliencia Financiera” donde se representan: la prosperidad, la salud, el contexto social, los mecanismos de gobernanza (participación en la vida ciudadana) y medioambiente o sistema ecológico.

A continuación, se muestran algunos indicadores socio personales a tener en cuenta a la hora de evaluar y aplicar contenidos que se adapten a este enfoque y se relacionan con el bienestar personal, social y financiero.

Tabla 2. Indicadores para el bienestar socio personal y financiero

EDUCACIÓN	BIENESTAR PERSONAL	BIENESTAR SOCIAL
Cualificación	Grado de resiliencia	Tipo de contexto
Oportunidades en el mercado laboral	Estructura de comportamientos, hábitos y actitudes	Capital social
Estrategias y medidas de sostenibilidad	Estrategias para gestionar la frustración	Acceso a soporte
Calidad de la infraestructura educativa	Estrategias para gestionar la incertidumbre	Grado de participación en la comunidad
Experiencias vitales	Tipo de motivaciones y grado	Existencia de barreras sociales (vulnerabilidad)

Fuente: Elaboración propia a partir de Bowman et al., (2017).

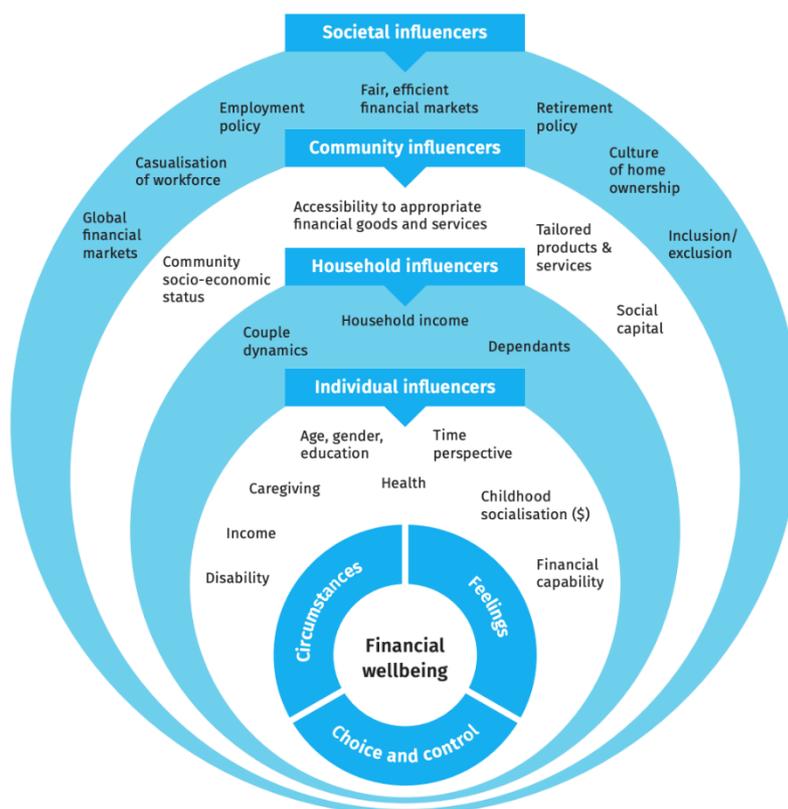
En este sentido cabe mencionar el modelo ecológico a lo largo de la vida extraído del marco de bienestar financiero australiano de (Noone et al., 2017). El bienestar financiero se debe entender como una estructura viva que se identifica directamente con los factores de bienestar individual y social, puesto que la posición de las personas en su situación financiera depende en gran medida de su contexto. Entender la situación de cada individuo como un hecho particularista y unilateral sería un error de enfoque grave.

Esta propuesta representaría una aplicación en el contexto de la EF y complementaria al modelo propuesto por Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979). Representa los sistemas dinámicos que determinan el desarrollo a lo largo de las distintas etapas de la vida. Estos se dividen en tres grandes categorías: **Circunstancias, emociones y sentimientos y toma de elecciones.** (Bowman et al., 2017)

En el marco más exterior de la figura 6, nombrado como “*Factores de influencia sociales*” se encuentran los factores determinados por los mercados financieros, las políticas de empleo, políticas socioeconómicas y factores de exclusión e inclusión. En el siguiente sistema se encuentra el alcance *comunitario*, en el que se muestran elementos como la posición socio económica de las personas, la accesibilidad efectiva y apropiada a los servicios de apoyo financiero y servicios, adaptación a los productos y capital social. El siguiente sistema se relaciona con la influencia de la situación familiar, teniendo en cuenta factores como: ingresos en la unidad familiar, oportunidades de cada miembro, y personas “dependientes” en inglés “*dependedants*” que se refiere a las personas que dependen de los ingresos familiares, como pueden ser hijos/as, o miembros que por la razón que sea no pueden trabajar. Por último, se encuentra el área individual de influencia, en el que se encuentran: ingresos, situaciones de necesidades específicas como discapacidad, edad, género y nivel educativo, cuidadores de personas en situación de dependencia, salud, perspectiva vital y temporal, socialización, y capacidad financiera.

Por otro lado, se hace referencia a las situaciones de alto impacto en la vida de las personas, que van desde el abandono del hogar (independencia) hasta decisiones de importancia como la compra de un bien inmueble, inversión, transformación en la vida profesional, jubilación, necesidades de apoyo social y en última instancia el fallecimiento.

Figura 6. Modelo ecológico a lo largo de la vida.



Fuente: (Bowman et al., 2017)

Para una mejor comprensión de la relación entre *lifelong learning* (aprendizaje a lo largo de la vida) y Educación Financiera se introduce a continuación el término *Financial Literacy*.

3.4. Financial literacy

La Educación Financiera no debe ir únicamente enfocada hacia la adquisición de conocimientos de tipo técnico, como puede ser abrir una cuenta de ahorro, saber invertir o planear la jubilación, sino en términos de competencias para la vida, un conjunto de habilidades y conocimientos que en unión con las motivaciones y las aptitudes, permitan a las personas demostrar mediante su comportamiento en qué grado son capaces de aplicar competencias transversales que les permitan mejorar su bienestar económico, social.

Como se viene mencionando a lo largo del trabajo, hoy en día el término educación financiera puede sufrir carencias terminológicas por no incluir todos aquellos elementos que actualmente se necesitan tener en cuenta para especificar de una manera adecuada la conceptualización y su significado. Se puede apreciar como en una gran mayoría de veces, las definiciones aportadas se centran en conocimientos relacionados con la planificación de gastos, ahorro, inversión, hipotecas, etc. Tan sólo en el caso de López (2015) se hace referencia a la competencia financiera con aspectos que van más allá del conocimiento en aspectos técnicos sobre finanzas. El tema principal que ocupa este trabajo es el análisis de competencias, por ello, se considera más adecuado referirse en términos de alfabetización” Financial Literacy”. En español se traduce a “Alfabetización financiera”.

Para explicar el término de manera detallada, primero se define la alfabetización como un proceso integral de aprendizaje por el que las personas van más allá de los conocimientos conceptuales convencionales.

Es decir, la alfabetización se centra en la adquisición de competencias básicas de lectura, escritura y cálculo que de manera transversal permitan potenciar los mecanismos paralelos de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en el mundo. Aplicar lo más básico en procesos complejos y ser capaz de adaptarse. A continuación, se explica el concepto aplicado al ámbito financiero.

Tabla 3. Concepto financial literacy

Definición	Autor
<i>Financial literacy</i> (alfabetización financiera) es el conocimiento y las habilidades necesarias para tomar decisiones financieras importantes. De esta manera las personas se pueden proteger y reducir comportamientos financieros de riesgo.	(European Commission, 2021)
Se refiere al desarrollo de competencias necesarias para ejercer una toma de decisiones que permita adquirir bienestar financiero a las personas.	(Sharkey, 2020)
Es el proceso mediante el cual las personas desarrollan la capacidad de utilizar de manera efectiva varias habilidades financieras, incluida la gestión personal, de manera que este conjunto de habilidades suponga un aprendizaje de por vida.	(Jason, 2021)
Es el conocimiento y la capacidad de desarrollar habilidades que permitan a las personas entender por qué toman decisiones y de qué manera lo hacen, de manera que sean capaces de obtener información, procesarla y alcanzar la resiliencia financiera.	(Financial Consumer Agency of Canada, 2021)
Conjunto de conocimientos y comportamientos visibles en una persona que determinan la capacidad sobre la toma de decisiones teniendo en cuenta riesgos y oportunidades	(Tsui-Yii Shih & Sheng-Chen Ke, 2014)

Como se puede apreciar en la tabla, se mencionan conceptos como, habilidad, toma de decisiones, conocimiento y comportamiento, lo cual se puede explicar y fundamentar bajo un mismo término: competencia. El concepto *financial literacy* está directamente relacionado con otro denominado *Consumer Education*, Educación para el consumo, que hace referencia al proceso por el

cual las personas adquieren habilidades y conocimientos que les permiten entender las dinámicas de consumo en la sociedad y tomar conciencia de manera crítica sobre sus decisiones. (McGregor, 2018).

Para clarificar lo anteriormente mencionado, se introduce el término competencia y las distintas clasificaciones que existen:

Una competencia es un conjunto de potencialidades (saber qué, cómo, cuándo y por qué) (Monereo & Pozo, 2007) que se desarrollan a través de conocimientos, habilidades, pensamientos, valores, rasgos de personalidad y motivaciones personales que se proyectan y evidencian a través de actitudes y comportamientos (Martínez-González et al., 2021)

Existen clasificaciones diferentes en función del tipo y naturaleza de la competencia:

Competencias Básicas (Norwegian Ministry of Education and Research, 2012): Literacy, Numeracy, ICT. Una competencia básica es un conjunto de habilidades y conocimientos básicos que cumplen el papel de “prerrequisito” a la hora de aprender elementos básicos y fundamentales en la escuela, trabajo y vida social. Sin las competencias básicas desarrolladas no se pueden aprender y/o adquirir procesos de aprendizaje más complejos. Por ello es fundamental que se adquieran de una manera lo más íntegra posible.

Competencias Clave (Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura., 2019): Multilingual, Mathematical, Science, Technology and Engineering, Digital, Personal, social and learning to learn, Citizenship, Entrepreneurship, Cultural, Awareness and Expression. Son las competencias básicas descritas por la Unión Europea como “Key competences for lifelong learning”. Se definen las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida como el conjunto de conocimientos, habilidades, y actitudes que una persona necesita aprender y desarrollar para progresar en su vida, tanto académica como profesional, personal y social. Son competencias dinámicas y adaptables que sirven para facilitar el acceso a oportunidades y aprendizajes a lo largo de la vida. (Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura., 2019)

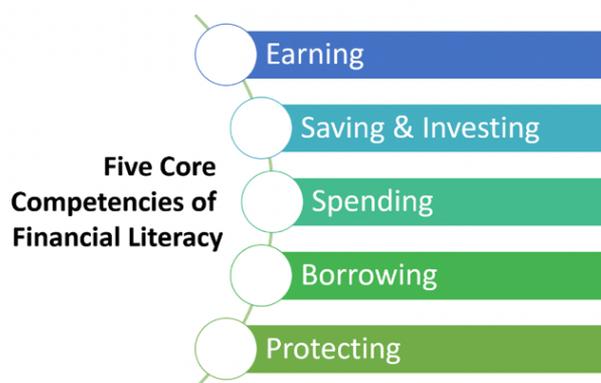
Competencias Técnicas (Katz, 1974): Asociadas al uso específico y dominio de herramientas, recursos y métodos. Se entiende por competencia técnica aquellas que se aprenden a través de la experiencia y la práctica en un determinado área profesional. (Silva et al., 2021)

Competencias Transversales (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations, 2022): Personales, Interpersonales, Comunicativas e Instrumentales. Las competencias transversales hacen referencia a aquellas habilidades que no son consideradas específicamente relacionadas con el área laboral, sino que tienen más que ver con la capacidad de adaptarse y aprender entorno a distintos contextos. (UNESCO-UNEV, 2014). Las competencias transversales actualmente son consideradas como esenciales para las organizaciones, tal y como menciona el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (*Importance of Transversal Skills*, 2020) entre las más demandadas se encuentran: Habilidades de comunicación, trabajo en equipo, atención

al Cliente, resolución de Problemas, flexibilidad para el aprendizaje, planificación y organización. Además, hay que tener en cuenta que las competencias transversales se pueden transmitir entre sectores y contextos (social, académico, personal y profesional), de modo que los aprendizajes se complementan entre sí, dando lugar a un aumento del grado de competencia, o en su defecto, decrecimiento.

La educación financiera eficaz se consigue mediante un enfoque correcto de alfabetización previa. Para llegar a comprender los conocimientos es necesario contar o desarrollar habilidades para la vida que permitan adquirir esos nuevos aprendizajes en forma de actitudes y comportamientos. Para partir de la base del proceso de la alfabetización financiera, se introducen las cinco competencias (figura 7) ; básicas o clave: *earning*; ganancias, *saving and investing*; ahorro e inversión, *spending*; gasto, *borrowing*; préstamo y *protecting*; protección. (OECD/INFE, 2015)

Figura 7. Las cinco competencias clave sobre alfabetización financiera



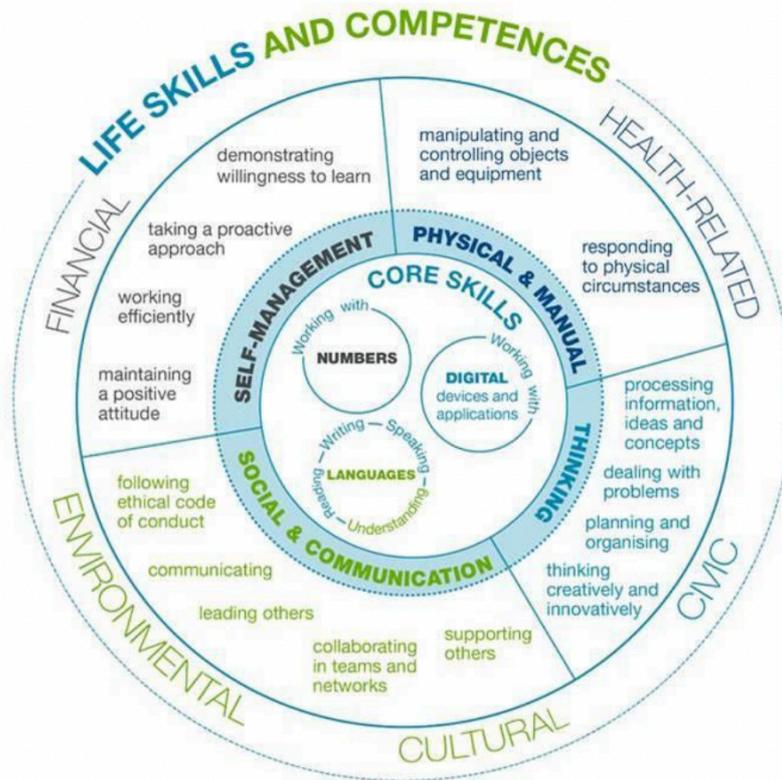
Fuente: OECD/INFE (2015)

Este marco de competencias clave se sustenta sobre los siguientes temas:

- *Money and transactions* (Dinero y transacciones)
- *Planning and managing* (Planificación y gestión)
- *Risk and reward* (Riesgo y Oportunidad)
- *Financial landscape* (Análisis del contexto financiero)

Por otro lado, desde la perspectiva de (Noack, 2021) representa en la figura 8 los cinco contextos distintos desde los cuales se tratan distintas competencias transversales para la vida. Dentro de estos ámbitos se mencionan categorías que van desde el área psicológico hasta el social y de comunicación. En el centro del gráfico se encuentran las “core skills” también denominadas competencias básicas; Literacy, Numeracy y Digital Skills (ICT). Por otro lado, en la parte externa encontramos las “life skills”.

Figura 8. Life skills and competences



Fuente: Noack (2021)

En este caso el análisis se centra en las competencias transversales para la vida dentro del campo de *Financial Literacy*. Aun así, es importante tener presente que, como se menciona anteriormente, las competencias se interrelacionan en los distintos contextos de la vida. De ahí que se consideren competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida.

La Organización Mundial del Trabajo (Gwenael, 2019) propone como aspecto importante a tener en cuenta el hecho de desarrollar y valorar competencias transversales relacionadas con las habilidades interpersonales, “soft skills”, de manera que no solo sirva para el área personal de cada persona sino para la mejora de la empleabilidad. Se definen las habilidades blandas como aquellas competencias humanas que se vinculan directamente con aspectos conductuales y actitudes que demuestren el grado o nivel de Inteligencia Emocional (Gwenael, 2019). Por otro lado, también se propone la implementación de herramientas y recursos que potencien el desarrollo de las competencias financieras, incluyendo entre estas la autonomía de razonamiento para la toma de decisiones.

En este sentido, (Sharkey, 2020) define los tres ejes principales a tener en cuenta a la hora de crear iniciativas de Educación Financiera:

- *Knowledge* (tener conocimientos de base)

- *Confidence* (demostrar seguridad a través de los comportamientos)
- *Skills* (ser capaz de utilizar las habilidades de manera adecuada y en el momento oportuno)

Se analizarán y clasificarán aquellas que se consideren más adecuada para su implementación en iniciativas de Educación Financiera.

4. Competencias transversales y educación financiera (o financial literacy)

Para la adecuación de contenidos dentro del trabajo, se proponen distintas competencias extraídas y basadas en la taxonomía propuesta por ESCO (Comisión Europea, 2022). Esta clasificación permite extraer y establecer relaciones entre competencias de una manera sistémica y evaluada por distintos agentes, lo que garantiza fiabilidad y validez. En este caso se utiliza ESCO como base fundamental para determinar aquellas competencias vinculadas o relacionadas con la Educación Financiera, de manera que facilite la comprensión sobre la estructura competencial. A continuación, se presenta la selección:

1. Capacidades y competencias de razonamiento
 - 1.2 Procesar información, ideas y conceptos
 - 1.3 Planificar y organizar
 - 1.4 Lidar con problemas
 - 1.5 Pensar de manera creativa e innovadora
2. Capacidades y competencias de autogestión
 - 2.2 Planificar el tiempo de manera eficiente
 - 2.3 Gestionar los recursos de manera adecuada
 - 2.4 Conocer y gestionar las emociones
3. Capacidades y competencias para la vida
 - 3.2 Hacer uso de capacidades y competencias medioambientales
 - 3.2.1 Adoptar vías para reducir el impacto negativo del consumo
 - 3.2.2 Adoptar vías para reducir la contaminación
 - 3.2.3 Evaluar el impacto ambiental de la conducta personal
 - 3.3 Hacer uso de capacidades y competencias cívicas
 - 3.3.1 Evaluar la información y sus fuentes de manera crítica
 - 3.3.2 Ejercer derechos y responsabilidades
 - 3.3.3 Participar activamente en la vida cívica
 - 3.4 Hacer uso de las capacidades y competencias empresariales y financieras
 - 3.4.1 Gestionar recursos financieros
 - 3.4.2 Tener espíritu emprendedor
 - 3.5 Aplicar conocimientos generales
 - 3.5.1 Aplicar conocimientos de filosofía, ética y religión
 - 3.5.2 Aplicar conocimientos de ciencias sociales y humanidades

4.2. Transversalidad en iniciativas de educación financiera

Los procesos estudiados por PISA relacionan los mecanismos cognitivos con la adquisición de competencias financieras, estableciendo las categorías formuladas por la taxonomía de Bloom: identificar información financiera, analizar la información dentro de un contexto concreto, valorar las cuestiones financieras y aplicar el conocimiento y la comprensión financiera. La diferencia en este caso radica en que los procesos de construcción no se forman como relación de capacidades sino de enfoques cognitivos dentro de la modelación de **competencias financieras** (CNMV - Banco de España, 2012).

La taxonomía de Bloom es un instrumento que se utiliza para clasificar objetivos educativos teniendo en cuenta tres áreas: cognitivo, afectivo y psicomotor. La idea se basa en establecer una jerarquía que permita ordenar de elementos simples a complejos las escalas y los ritmos de aprendizaje (Santiago, 2019).

Tales competencias financieras deben ir enlazadas con una base de habilidades para la vida, que permitan a través de la transversalidad desarrollar los mecanismos de adaptación relación ya mencionados. La propuesta sería establecer una interrelación entre competencias clave y transversales, de manera que se dé un enfoque lo más íntegro posible. Para explicar esto se introducirán las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida.

El aprendizaje a lo largo de la vida es fundamental en el desarrollo de las personas y sociedades. En este sentido hay que destacar las ocho competencias clave propuestas por el Consejo de la Unión Europea.

- Competencia multilingüe

Se entiende por competencia multilingüe como la capacidad de comunicarse en diferentes idiomas de manera apropiada. Las personas que tienen desarrollada esta competencia son capaces de entender, aplicar y expresar de manera oral y escrita conceptos e ideas

- Competencia en alfabetización:

La competencia para la alfabetización permite que las personas sean capaces de comprender, analizar, identificar, interpretar, crear y comunicar ideas y opiniones a través de soportes escritos y visuales. Para tener la competencia correctamente desarrollada es necesario ser capaz de comprender la información simple para transformarla en esquemas de mayor complejidad mediante mecanismos de pensamiento, aplicación y adaptación.

- Competencia matemática, ciencia, tecnología e ingeniería:

Se refiere al desarrollo de habilidades de razonamiento mediante el pensamiento lógico. Es necesario ser capaz de interpretar, aplicar y resolver gráficos y problemas de tipo matemático. Para desarrollar esta competencia es importante potenciar el pensamiento lógico y saber operar de manera

básicas unidades de medida y masa, números, estadísticas, y terminología numérica general. En cuanto a la parte de ciencia, tecnología e ingeniería se refiere a la capacidad para interpretar, explicar y desarrollar conocimientos mediante mecanismos de razonamiento empírico. Para ello se emplean las técnicas principales de observación, experimentación y deducción. El desarrollo de esta competencia permite a las personas tomar decisiones, plantear cuestiones de índole ética, valores y analizar elementos culturales y desarrollar líneas propias de pensamiento crítico y estratégico.

- Competencia personal, social y de aprender a aprender

La competencia personal, social y de aprender a aprender relaciona las habilidades de tipo interpersonal e intrapersonal con el soporte emocional y de tipo psicológico. Los “estadios” dentro de esta competencia van desde el individual al social. Para desarrollarla es importante tener en cuenta los esquemas de pensamiento y valores que tienen que ver con los procesos de comunicación interacción y construcción de redes sociales.

- Competencia digital:

Para desarrollar la competencia digital es importante aprender sobre el uso responsable y crítico de los soportes digitales. Se da una combinación por tanto de habilidades instrumentales para el manejo de dispositivos y habilidades para la categorización, filtración de información, protección y alfabetización.

- Competencia ciudadana:

La competencia ciudadana relaciona las habilidades personales con los valores éticos y la responsabilidad con la comunidad. Es importante tener en cuenta la importancia de la participación en la vida social, comprendiendo las estructuras cívicas y las normas sociales.

Para tener desarrollada esta competencia es necesario demostrar actitudes y valores como la cooperación, pensamiento crítico en relación con el medio social, toma de decisiones y comprensión de la vida democrática.

- Competencia emprendedora:

La competencia emprendedora alude a la capacidad de ejecutar o aplicar acciones a partir de la elaboración y evaluación sobre oportunidades, ideas y mecanismos de motivación. Se relaciona con actitudes como la perseverancia, creatividad, resolución de problemas, toma de decisiones, participación social, política y cultural. El valor creado con la competencia emprendedora puede ser de tipo social, cultural o económico (Mccallum et al., 2018).

- Competencia cultural y de expresión

La competencia cultural y de expresión involucra todos aquellos mecanismos directamente relacionados con la capacidad de entender, respetar y entender el valor de la diversidad en su amplio

rango de expresión artístico y cultural. Esta competencia tiene que ver con actitudes de curiosidad, tolerancia, interculturalidad,

Para formular las competencias transversales que se podrían implementar en los procesos de alfabetización financiera desde el ámbito no formal e informal, se utilizarán como base de respaldo los marcos competenciales propuestos por la Unión Europea, relacionando estos con las diferentes competencias clave y transversales. Se proponen tres ejes centrales relacionados con el bienestar financiero: sostenibilidad, toma de decisiones, participación en la vida social, y alfabetización. A continuación, se detalla de manera fundamentada.

4.2.1. Marco Europeo de la competencia Emprendedora – EntreComp

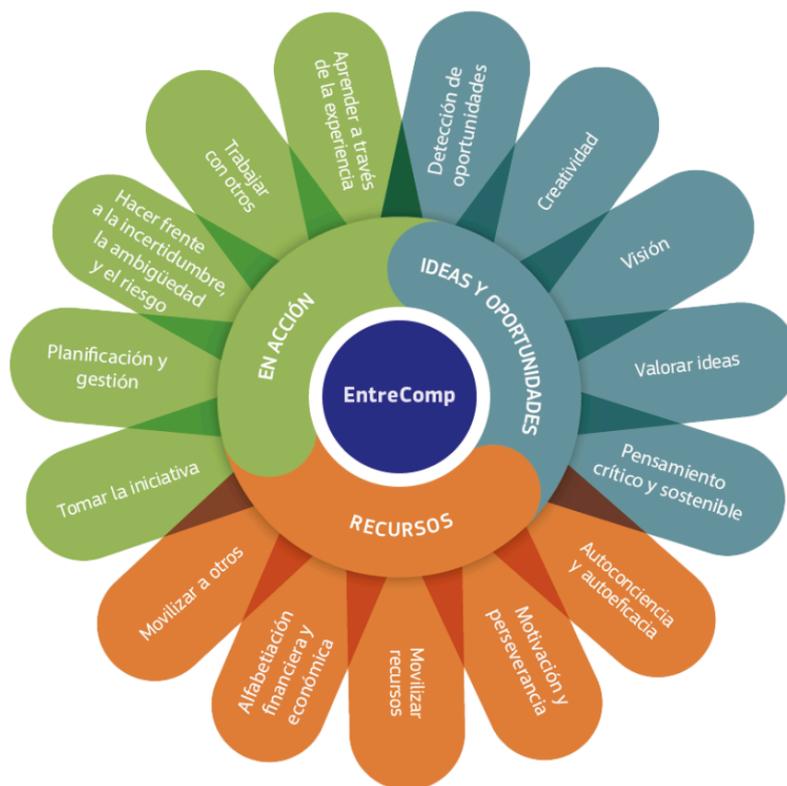
Es importante no entender el emprendimiento únicamente como una actividad de tipo empresarial y centrar la atención en el emprendimiento como competencia. Mccallum et al., (2018) resaltan en el Marco Europeo de la Competencia Emprendedora como la manera de pensar y/o actuar de manera emprendedora tiene que ver con la capacidad de tomar iniciativa y movilizar los recursos necesarios para desarrollar las ideas.

La comisión europea elabora esta propuesta con el objetivo de crear una herramienta que describa de manera detallada y a través de un marco estandarizado de competencias, aquellas habilidades necesarias para mejorar la capacidad emprendedora de la ciudadanía.

EntreComp forma parte de la New Skills Agenda for Europe, un plan desarrollado con el objetivo de mejorar la situación de individuos y empresas a la hora de desarrollar mejor sus habilidades, haciendo hincapié en aspectos como la competitividad sostenible (Pacto Verde Europeo), la equidad social (Pilar europeo de los Derechos Sociales) y la construcción de resiliencia para tener capacidad de reacción ante crisis.

Es importante destacar que no hay una única competencia básica dentro de este marco, sino que se encuentran hasta 15. A continuación se muestra la figura 9 dividida en tres áreas principales: Acción, recursos, ideas y oportunidades. En este sentido, cabe resaltar las áreas propuestas por el EntreComp; línea de acción, en la cual se encuentran competencias relacionadas con la iniciativa y la comunicación con otros; el área de ideas y oportunidades donde se encuentran aspectos relacionados con la creatividad y la perspectiva para detectar oportunidades; y los recursos necesarios para poner en marcha ideas a través de mecanismos de motivación y perseverancia.

Figura 9. Marco Europeo de Competencias para el Emprendimiento

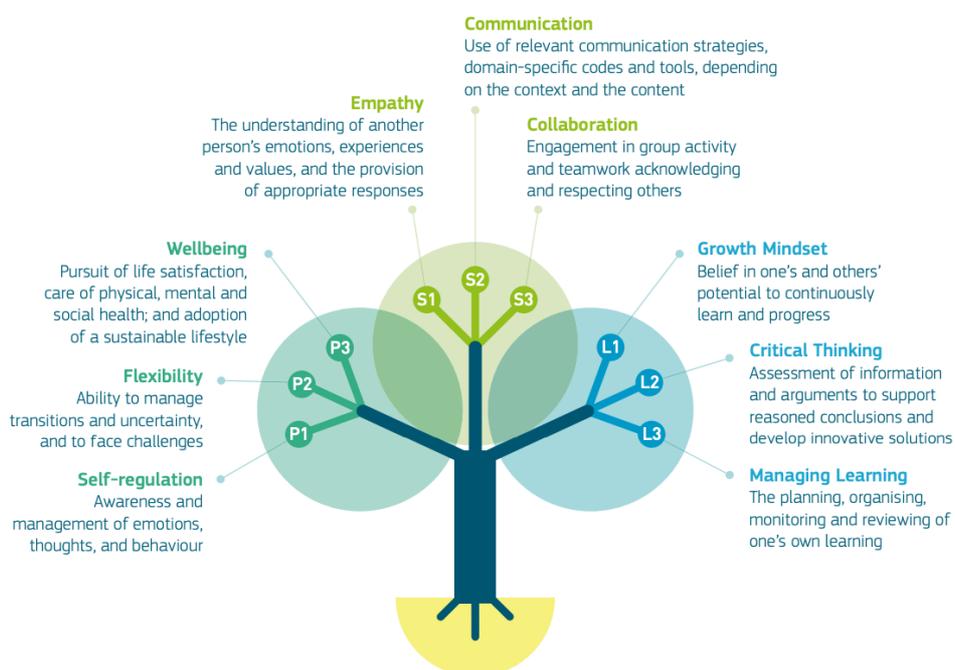


Fuente: Mccallum et al., (2018)

4.2.2. Marco Europeo de Competencias para la vida - LifeComp

El objetivo de este marco de competencias propuesto por Sala et al., (2020) establece una relación consensuada entorno a la estructura y desarrollo de una clasificación de competencias que tengan que ver con el ámbito personal, social y de aprender a aprender. Este marco profundiza en las habilidades interpersonales e intrapersonales para la mejora del bienestar, centrándose en temas como la promoción de la salud mental, el acceso a la vida académica y la empleabilidad. En la figura 10 aparecen representadas las distintas competencias intervinientes en esta área. Algunas de ellas relacionadas con la EF son; flexibilidad, regulación emocional, pensamiento crítico, comunicación, bienestar propio y gestión del aprendizaje.

Figura 10. Marco de Competencias personales y de aprender a aprender

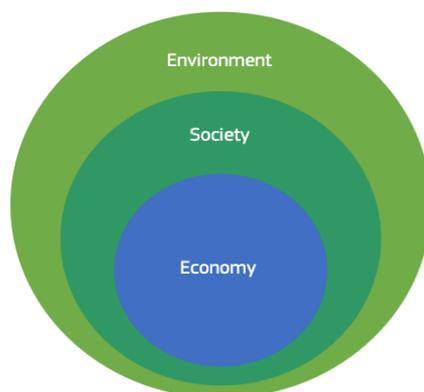


Fuente: Sala et al., (2020)(Sala et al., 2020)

4.2.3. Marco Europeo de Competencias para la Sostenibilidad – GreenComp

Bianchi et al., (2022) mencionan aquellas competencias que tienen que ver con el desarrollo de modelos sostenibles.. Para ello es importante formar dinámicas que integren comportamientos y actitudes en paralelo a los objetivos descritos por la UNESCO. Los programas educativos y formativos deben de tener en cuenta una perspectiva sostenible, que de manera transversal trabaje competencias como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la capacidad de adaptación, y el impacto de la acción individual y colectiva entre otras. Pues es importante no perder de vista la perspectiva holística y sistémica del mundo, donde cada movimiento de los organismos revierte en acción y efecto sobre otro. En este sentido, la figura 11 detalla esta idea bajo tres sistemas generales que interactúan entre sí; economía, sociedad y entorno. El Greencomp sirve de referencia para la creación de contenido didáctico para educadores, en cualquier etapa de la vida, tanto en el ámbito formal como no formal e informal.

Figura 11. Marco Europeo de Competencias para la Sostenibilidad



Fuente: Bianchi et al., (2022)

4.2.4. Marco Europeo de Competencias Digitales – Digicomp

El Marco Europeo de Competencias Digitales (Carretero et al., 2017) establece cinco áreas, ocho grados de aptitud y veintiún competencias que facilitan el desarrollo de habilidades necesarias en el ámbito digital. Se puede relacionar el término ya mencionado sobre exclusión económica precisamente con la dificultad de accesibilidad debido a la brecha digital que en muchas ocasiones se da en la sociedad. Hoy en día en un mundo cada vez más conectado, es imprescindible disponer de habilidades para la comprensión y utilización de los recursos digitales. Por ejemplo, otro de los problemas existentes actualmente, también relacionado con el ámbito de la alfabetización financiera, es la infoxicación. La carencia para identificar y filtrar información que convertir en conocimiento es un problema muy importante para la comprensión y adquisición de competencias. Las cinco áreas de competencia son las siguientes:

- Alfabetización
- Comunicación y colaboración
- Creación de contenido digital
- Seguridad
- Resolución de Problemas

Este marco ofrece una descripción por niveles del grado de manejo y/o desarrollo de la competencia. Estableciendo el nivel uno con tareas sencillas bajo mecanismos de orientación y memorización hasta el nivel ocho de alta especialización, donde la persona es capaz de resolver problemas complejos multivariables y proponer nuevas ideas a partir de estos.

Una vez introducidos los diferentes marcos y relacionados con las ocho competencias clave, se introduce el marco de competencias financieras para adultos:

4.2.5. Marco de Competencias Financieras para Adultos

Este marco sirve como apoyo para la creación de estrategias educativas y formativas en términos de alfabetización financiera. Se encuentran tres dimensiones principales que considerar:

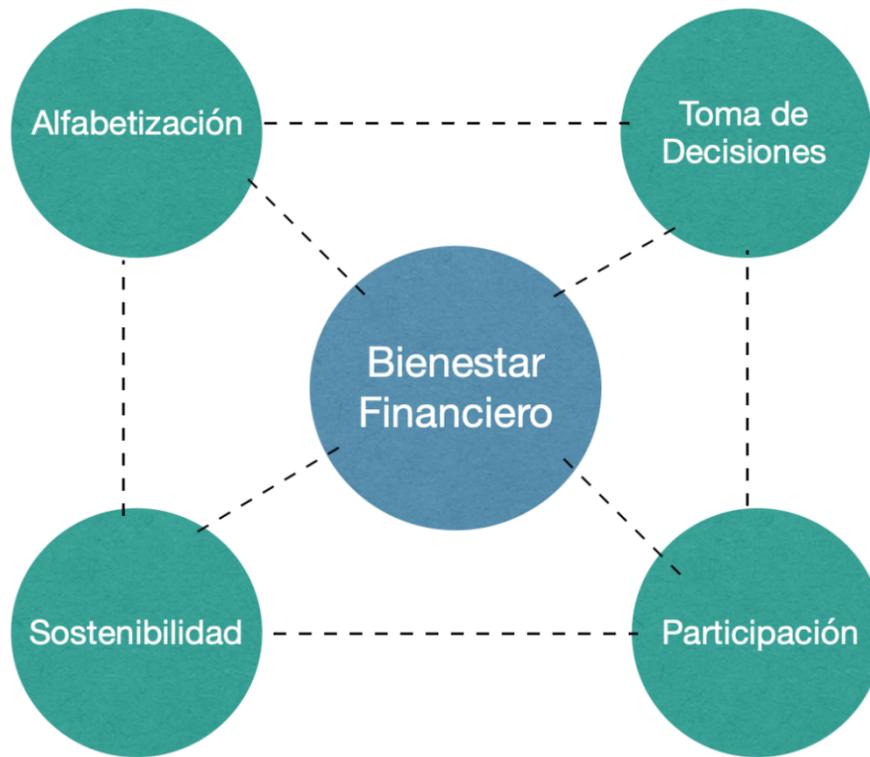
- | | |
|-------------|--|
| I. | Prevención, conocimiento y entendimiento |
| II. | Habilidades y comportamientos |
| III. | Confianza, motivación, y actitudes |

A continuación, se establece una relación transversal entre los distintos marcos de competencia, las competencias clave y las transversales. (*Financial competence framework for adults in the European Union - OECD, 2022*).

- Digital Financial Competences: La relación entre digitalización y finanzas se entiende de una manera clara a la hora de tener en cuenta el impacto de las transformaciones en la comunicación y los servicios financieros. Las buenas prácticas en este sentido dependen de las habilidades y actitudes que las personas tengan para entender y manejar el medio digital. El Marco de Competencias Digitales integra aquellas competencias necesarias en la integración de este medio; Conocimiento sobre los servicios financieros digitales y habilidades para el uso de estos, y la utilización de herramientas digitales para la gestión personal.
- Sustainable Finance Competences: En la Unión Europea existen una serie de normativas que conciernen a la gestión y planificación de las decisiones bajo prácticas sostenibles. Por ello, se menciona la importancia de desarrollar y trabajar las competencias transversales de manera que las personas tengan los conocimientos, actitudes y aptitudes necesarias para tomar decisiones financieras que procuren tanto su propio bienestar, como el del marco social. Alguna de las competencias más relevantes tiene que ver con las compras, las decisiones de inversión, la protección de prácticas como el “Greenwashing” y las etiquetas de sostenibilidad.
- Financial Resilience: Definida por el Marco de Competencias Financieras como la habilidad de las personas, individuos o familias para resistir y lidiar con las situaciones negativas, siendo capaces de recuperarse y adaptar sus posibilidades a las consecuencias financieras.
- Essential Competences: Se especifican una serie de competencias fundamentales en relación con el bienestar y alfabetización financieros: Decisiones financieras en la vida diaria, actual y futura; es decir, conocimiento sobre las transacciones económicas y de qué manera planificar la toma de decisiones, teniendo en cuenta riesgos.

Existen una serie de ejes fundamentales para garantizar el bienestar financiero. En la figura 12 se representan de manera interrelacionada. Estos son la alfabetización como **competencia clave**, toma de decisiones, sostenibilidad y participación en la comunidad como **transversales generales**.

Figura 12. Factores para el bienestar financiero



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se amplía la descripción sobre los elementos mencionados:

Toma de decisiones

Una de las principales competencias que se describen es la toma de decisiones. Por ello a continuación se relaciona de una manera más profunda la toma de decisiones con los marcos de competencia y su “output” hacia la alfabetización financiera.

En la figura 13 se representan los elementos intervinientes en la toma de decisiones. Parte de la base de las distintas inteligencias, hasta las experiencias vivenciadas por la persona, sus motivaciones relacionadas directamente con su actitud y posteriormente el comportamiento que mostrará y propiciará la toma de decisiones. Es un proceso deliberado y adaptativo en el que se involucran complejos esquemas mentales y que conlleva una elección de alternativas, lo que supone el paso previo a la acción (Pavesi, 2004).

Figura 13. Factores intervinientes en la toma de decisiones



Fuente: Elaboración a partir de Spencer & Spencer (1993).

A continuación, se describe cada uno de los factores de forma secuencial e interrelacionada. Todos ellos son elementos involucrados en el complejo proceso de toma de decisiones:

- **Factor inteligencia:** En este caso se pone el foco principalmente sobre la inteligencia emocional. (Salovey & Mayer, 1990) definen la inteligencia emocional como el conjunto de habilidades que permiten identificar, comprender, valorar y expresar las emociones con un alto grado de descripción. La emoción es uno de los principales motores de la decisión. La toma de decisiones por tanto requiere de un complejo proceso en el que intervienen elementos de tipo intra e interpersonal (Bisquerra & Pérez, 2007). Por tanto, para tomar decisiones es necesario contar con mecanismos mentales que procuren el sentimiento de seguridad y promuevan un pensamiento determinante. En la toma de decisiones las competencias se denominan de tipo socio-personales y dentro de éstas se relacionan algunas como: autonomía, responsabilidad, empatía, paciencia, y autoconfianza.
- **Factor experiencial:** Las experiencias tienen un papel muy importante en la toma de decisiones. La respuesta emocional anteriormente descrita en los mecanismos de inteligencia emocional se ven condicionados en gran medida por la experiencia y al aprendizaje adquirido a través de las distintas situaciones con patrones de similitud. (Sarmiento-Rivera & Ríos-Flórez, 2017) A través de la práctica y el hábito, (Kahneman, 2003) destaca que se pueden trabajar estos condicionantes cuando supongan una barrera, pues no hay que olvidar que en

ocasiones sirven como medida de protección para no repetir actuaciones que conlleven resultados no beneficiosos.

- **Factor motivacional:** Para obtener fuerza para la emisión de respuestas es necesario contar con una motivación que lo promueva. (Sanz et al., 2017). Por otro lado, (Güss et al., 2017) representa la teoría de la motivación humana (Maslow, 1943) en la que se describe la motivación a través de las cinco necesidades básicas del ser humano (fisiológicas, seguridad, sociales, reconocimiento y autorrealización), definiendo estas como el conjunto de motores primarios que impulsan la capacidad de acción de las personas. Casado González (2011) representa en su tesis doctoral las diferentes relaciones existentes entre términos relacionados con la educación del consumidor. Para ello se basa en la taxonomía de Bannister y Monsman (1980) que explican el origen de este factor por medio de las diferentes influencias que intervienen: recursos humanos y financieros, forma de vida, valores y metas, y necesidades y deseos. Existen dos tipos de motivación; intrínseca, es decir, un tipo de motivación procedente del valor interno de la persona, obteniendo el deseo de involucrarse por su propia satisfacción personal, sea cual sea el motivo. Por el contrario, la motivación extrínseca se refiere a aquellos factores ambientales que fomentan una respuesta bajo la búsqueda externa de recompensa, normalmente con algún tipo de condicionamiento (Sanz et al., 2017).
- **Factor actitudinal:** Hace referencia a la disposición y procedimientos a seguir a la hora de tomar una decisión. Ésta está relacionada estrechamente con la motivación. La actitud viene determinada en gran medida por los factores experienciales y emocionales, de manera que la influencia emocional tendrá su proyección en la actitud y posteriormente, en el patrón de comportamiento (Vélez, 2006).
- **Factor comportamental:** Se entiende por comportamiento un conjunto de respuestas que el ser humano da ante ciertos estímulos. En este caso, relacionado con la toma de decisiones, serían los pasos previos a la acción que van a determinar el resultado final. El autor (Esguerra, 2016) relaciona estos aspectos con una teoría denominada economía del comportamiento que estudia las razones y motivaciones por las que las personas actúan, con el objetivo de crear modelos socioeconómicos que se puedan adaptar y aplicar en perspectivas reales.

Tanto el Marco de Competencias para el aprendizaje personal, social y de aprender a aprender (Sala et al., 2020) como el Marco de Competencias para el emprendimiento (Mccallum et al., 2018) mencionan la toma de decisiones como elemento fundamental a la hora enfrentarse a situaciones nuevas. Teniendo que emplear de esta manera estrategias de adaptación y ajustes. Uno de los ejes más importantes durante todo este proceso es la elección de opciones y/o alternativas informadas. Es decir, considerar las posibilidades desarrollando habilidades para la seguridad y prevención, gestión de la frustración, y perspectiva de futuro, referida esta última a la capacidad para detectar oportunidades de manera segura. Pero para todo ello, se requiere de otro tipo de habilidades básicas que se explicarán a continuación.

Financial Literacy (Alfabetización)

El siguiente eje tiene que ver con la adquisición de la competencia financiera a través de la alfabetización financiera, que es la combinación de habilidades, conocimientos y comportamientos necesarios para lograr una toma de decisiones consciente y segura. Es importante recalcar que en este caso la base de la alfabetización más básica sería *numeracy*, término referido a la habilidad para comprender y saber aplicar principios básicos aritméticos (*Financial competence framework for adults in the European Union - OECD, 2022*).

El Marco de Competencias Financiera establece cuatro bloques generales:

- Dinero y transacciones:
- Planificación y gestión de finanzas:
- Riesgo y recompensa:
- Perspectiva financiera:

Cada uno de ellos dividido en:

- Conciencia, conocimiento y comprensión
- Habilidades y comportamientos
- Confianza, motivación y actitud

Sostenibilidad

Es importante tener en cuenta cuestiones relacionadas con la sostenibilidad como la aplicación de criterios ambientales y valores sociales. La sostenibilidad se describe por Bianchi et al., (2022) como una perspectiva que a largo plazo procura un desarrollo socioambiental sostenible. Las competencias relacionadas con la sostenibilidad ayudan a las personas a trabajar en torno al pensamiento crítico, valores éticos y sociales, resolución de problemas complejos y adaptación, entre otros. *Futures Literacy* hace referencia a la visión de futuro, identificando y analizando los posibles escenarios y variedad de alternativas. También se relaciona con términos como *policy*, referido al conjunto de decisiones, propuestas e ideas adquiridas por un grupo (CDC, 2019), y *collective action, que se explica a continuación*.

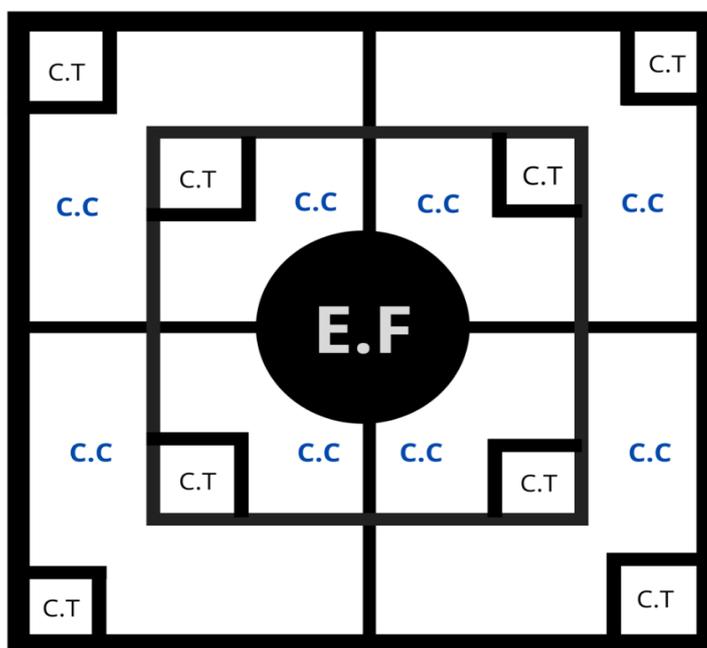
Participación

La participación social es importante para formar parte de las decisiones y mantener fuentes de información directas. La acción colectiva es una competencia enmarcada dentro de la participación, y menciona las habilidades de comunicación dentro de grupos y comunidades. El diálogo e intercambio de reflexiones incentivan otras anteriormente mencionadas como el pensamiento crítico. Para lograr la cohesión es importante compartir objetivos y puntos de vista comunes, de manera que se pueda contribuir en la resolución de problemas y análisis en red. La acción colectiva contribuye a desarrollar voluntad y criterios para participar en la vida democrática, y por tanto adquirir un grado de autonomía. Bianchi et al., (2022) Por ello, es importante tener en

cuenta que en los procesos de alfabetización y educación digital hay que tener en cuenta los factores socioambientales y procurar la búsqueda de un sentido, tanto individual como colectivo, aspectos con mayor prioridad que la de adquirir competencias técnicas para saber abrir una cuenta de ahorro o jubilación.

Tras la explicación de las distintas competencias y su categorización, se plasma en la figura 14 la interrelación propuesta entre competencias clave (C.C) y las competencias transversales seleccionadas (C.T) con respecto al proceso de aprendizaje en torno a la EF y alfabetización de esta. En los anexos 4 y 5 se desarrolla de manera más gráfica, tomando como punto de referencia el marco de competencias transversales para el desarrollo humano o proyecto Hermes (Observal, 2020) en este sentido, resaltar que las competencias transversales que se identifican (C.T) son: gestionar el recurso, enfrentar la incertidumbre, adaptarse al cambio, tomar la decisión, resolver el problema, emprender una idea, planificar la acción y comunicar la idea. El proyecto Hermes consiste en una identificación de las competencias transversales a partir de los rasgos personales, teniendo en cuenta las dimensiones del bienestar humano de Carol Ryff (Ryff & Singer, 2006) y las competencias para el siglo XXI de la UNESCO (Marope et al., 2019). Como se indica, algunas de las 36 competencias identificadas se recogen en estos anexos y en el que se relacionan con las competencias de E.F (anexo 4) y las competencias clave (anexo 5)

Figura 14. Interrelación entre competencias clave y transversales



Fuente: elaboración propia

5. Diseño metodológico

Tras realizar la base teórica sobre el objeto de estudio, se introduce la parte metodológica, en la cual se explicará el desarrollo del análisis y los pasos seguidos, tanto para la búsqueda de información, como posterior codificación y procesamiento.

El método seleccionado para llevar a cabo tal investigación es el estudio de casos, definido por (Yin, 1994) como un análisis cuya estrategia se basa en la previa formulación de preguntas descriptivas para posteriormente generar evaluaciones sobre las características de las organizaciones, personas, planes y proyectos. El estudio de caso busca dar respuestas descriptivas por medio de la búsqueda de patrones comunes.

Se considera este método adecuado debido a la naturaleza de los datos y su extracción. Representa una forma para la explicación y respuesta de los distintos fenómenos y la manera en la que estos se dan. Además, permite establecer una estructura de análisis sobre contenidos específicos desde distintas perspectivas.

El diseño de caso es de tipo múltiple, ajustado a los objetivos de la investigación basados en un análisis descriptivo que ofrezca datos cualitativos, bajo un enfoque heurístico, es decir se entrecruzan los datos de manera que se pueda obtener una comparación y verificación de resultados. Para la búsqueda de información se utilizan distintas fuentes, de modo que sea posible llevar a cabo una comparación de datos y estudio de interrelaciones. Tras el análisis se extraerán palabras clave en base a las cadenas de evidencia.

5.2. Objetivos del estudio

El objetivo del presente estudio es comprobar a partir de evidencias la situación actual de los métodos de aplicación en la alfabetización financiera, así como examinar las posibles confusiones terminológicas en torno al concepto de E.F. Por otro lado, se pretende construir una interpretación y aproximación al panorama general para evaluar en qué medida se podrían proponer mejoras en el área de competencias transversales.

5.3. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación planteadas son de tipo descriptivo con el fin de acercarnos a un conocimiento inicial acerca del enfoque que se da en España hacia la EF, y cómo ésta se relaciona con los contenidos y las competencias transversales.

- P1: ¿Dónde se pone el foco de atención dentro de la Educación Financiera en España?
- P.2: ¿En qué medida se dan acciones que tengan en cuenta la transversalidad?

- P3: ¿Tiene la EF en cuenta las perspectivas sociales?
- P.4. ¿Qué tipo de metodología se utiliza en la EF?

A continuación, se describen los indicadores y unidades que se han tenido en cuenta a la hora de plantear la búsqueda de datos y seleccionar casos. Estos son los criterios e indicadores propuestos:

- Impacto social: Porcentaje de contenido dirigido hacia la mejora de las condiciones socioeconómicas de la población
- Innovación: Número de iniciativas planteadas bajo políticas de innovación y adaptación a la situación actual
- Sostenibilidad: Número de iniciativas que tienen en cuenta una perspectiva socioambiental
- Perspectiva de género: Porcentaje de contenido que tiene en cuenta las brechas ocasionadas por la desigualdad en términos de género
- Participación: Número de formaciones/talleres/ y materiales que fomentan la participación colectiva
- Eficacia: Porcentaje de resultados demostrados a través de evaluaciones
- Aumento positivo en el grado de alfabetización financiera en España

5.4. Muestra

La muestra del estudio está conformada por 20 instituciones/entidades de carácter público y privado. A continuación, se detalla el nombre de cada una de ellas y su ámbito de actuación territorial. En rojo se pueden ver las que corresponden al ámbito privado y en verde, de carácter público.

Entidad/ Organización	Ámbito de actuación
OpenBank	Nacional
MAPFRE	Nacional
Unicaja	Nacional
Banco Santander	Nacional
Kutxabank	País Vasco
ADICAE	Nacional
FEBF	Valencia
FUNDOS	Nacional
AsUFIN y Ministerio de Consumo	Nacional

Entidad/ Organización	Ámbito de actuación
Caixabank	Nacional
Cámara de Comercio	Cáceres
Junior Achievement	Madrid
REDEFES	Nacional
AEFP	Nacional
ONCE y Kutxabank	Nacional
EFEC	Cataluña
CNMV y Banco de España	Nacional
Financial Literacy	Nacional
Junta de Castilla y León	Castilla y León
Finantzazharatago	País Vasco

5.5. Recogida de datos

Para generar los resultados es necesario realizar una previa recogida de datos estructurada y planificada. En primer lugar, es necesario determinar las variables intervinientes y de interés para el objeto de estudio, así como la elección de criterios e indicadores sobre los que se sustentará el filtrado a la hora de seleccionar la información. Por ello es importante priorizar aquellas categorías que sean de mayor relevancia para la consecución de los objetivos propuestos en el estudio.

Los datos recogidos se extraen de distintas fuentes, como páginas web de los propios proyectos, publicaciones informativas en la red social profesional LinkedIn y documentos, así como repertorios en organismos de las distintas Comunidades Autónomas. Para el registro de los datos se utiliza el software de análisis Nvivo donde se clasifican los datos en valor de “casos” y atributos que representan los valores de análisis. Estos atributos creados en base a los indicadores son:

- Nombre
- Entidad/Organización
- Contenidos
- Metodología
- Destinatarios
- Ámbito de Actuación

Tras la codificación y clasificación de los casos enumerados del uno al veinte se procede a la comparación por medio de la función análisis de frecuencia de palabras y la representación a través de diferentes gráficos estadísticos. La frecuencia ofrece una imagen sobre las palabras clave en las que es necesario poner el foco para el análisis. Tras la detección de necesidades, se pretende analizar los problemas con el fin de determinar de qué manera se pueden proponer líneas de mejora.

5.6. Análisis y resultados

Dado el tema de estudio se considera adecuado realizar un análisis de casos con el fin de comparar datos entre programas y establecer una correspondencia de patrones para realizar una aproximación. Para llevar a cabo este análisis se registra por bloque de contenidos cada uno de los temas que se tratan y la relación en cuanto a resultados de aprendizaje y competencias adquiridas.

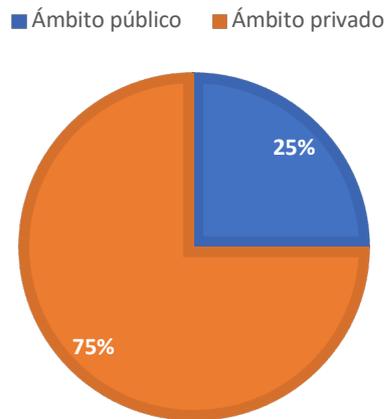
El proceso de contrastación de la información se da mediante el uso combinado de niveles. Por un lado, está la información extraída de las fuentes de información y por otro el análisis en cuanto a demanda por parte del público general. Se presenta el orden de secuencia en el proceso de análisis de datos, así como los gráficos generados a partir de los datos recogidos.

El análisis de datos se ha secuenciado de la siguiente manera:

- 1º Codificación y clasificación por atributos
- 2º Creación de listas de palabra por conteo de frecuencia
- 3º Generación de gráficos representativos de la muestra
- 4º Deducciones a través del análisis de datos

A continuación, se puede ver un gráfico representado en la figura 14 en el que se representan los ámbitos de actuación, clasificándose éstos en sector público y sector privado. Sobre la muestra de las 20 entidades/organizaciones, el 75% corresponde al ámbito privado frente a un 25% perteneciente al ámbito público

Figura 15. Ámbito de actuación

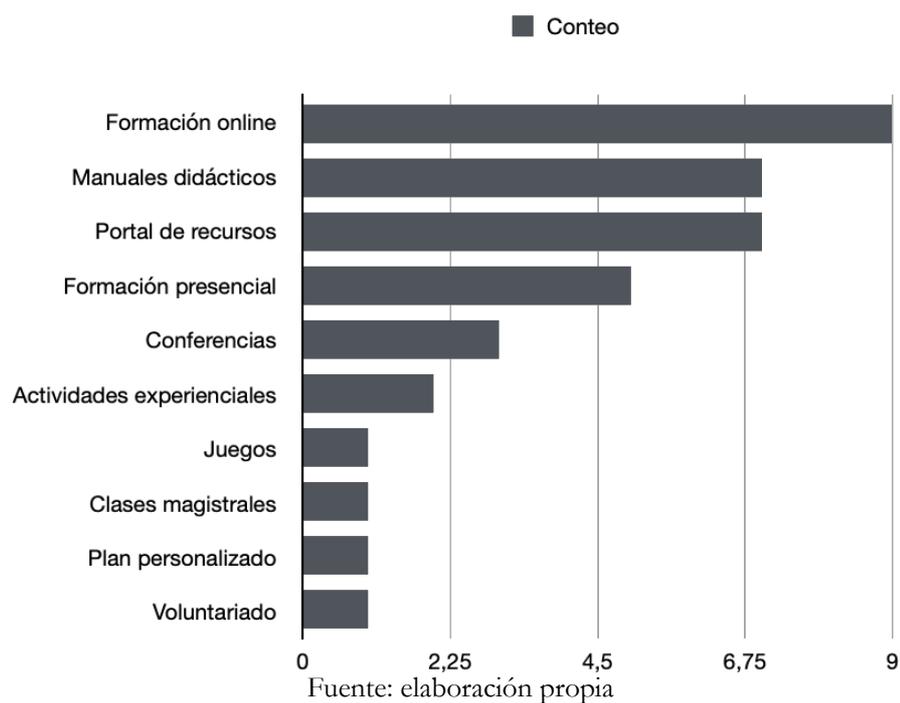


Fuente: elaboración propia

El análisis se realiza principalmente sobre dos atributos: contenidos y metodología. En la figura 16 se muestra el análisis de atributos pertenecientes a la metodología, en el cual se puede observar cómo el mayor porcentaje corresponde a formación online seguido de manuales didácticos y portal de recursos. Los atributos con valores más bajos son: actividades experienciales, clases magistrales, plan personalizado y voluntariado.

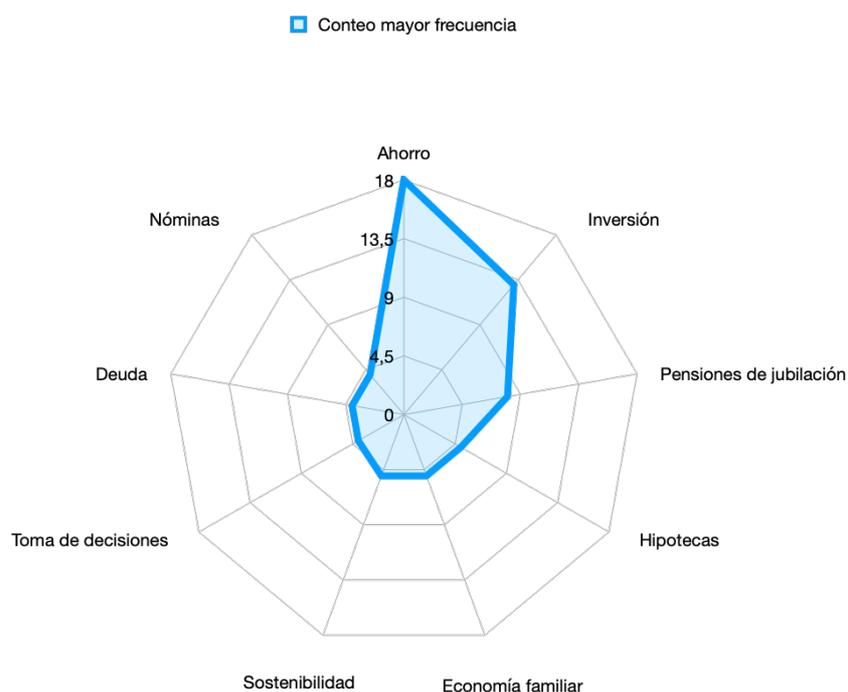
Por otro lado, hay que recalcar que, aunque las acciones sean denominadas bajo el concepto de formación, en muchas ocasiones se limita a la transferencia de información general a través de canales unidireccionales, por tanto, encajaría mejor en la categoría de divulgación. Las metodologías con menor frecuencia son: voluntariado, plan personalizado, clases magistrales, juegos y actividades experienciales. Ésta última se puede relacionar con una forma de actuar más interactiva y práctica, al igual que en el voluntariado y juegos. Por tanto, se podría decir que el panorama actual queda representado bajo actuaciones que no facilitan la puesta en acción de la población destinataria.

Figura 16. Análisis sobre la metodología aplicada dentro de las iniciativas de E.F en España



Dentro de la clasificación por contenidos los elementos con mayor frecuencia de conteo representados en la figura 16 son: ahorro inversión, pensiones de jubilación, hipotecas, economía familiar, sostenibilidad, toma de decisiones, deuda y nóminas. Como se puede apreciar la mayoría de los términos hacen referencia a competencias y contenido de tipo técnico. Uno de los términos que aparecen es “toma de decisiones”, el único que se puede relacionar con la transversalidad, aunque éste siempre va relacionado con acciones de tipo técnico.

Figura 17. Conteo de mayor frecuencia sobre contenidos



Fuente: elaboración propia

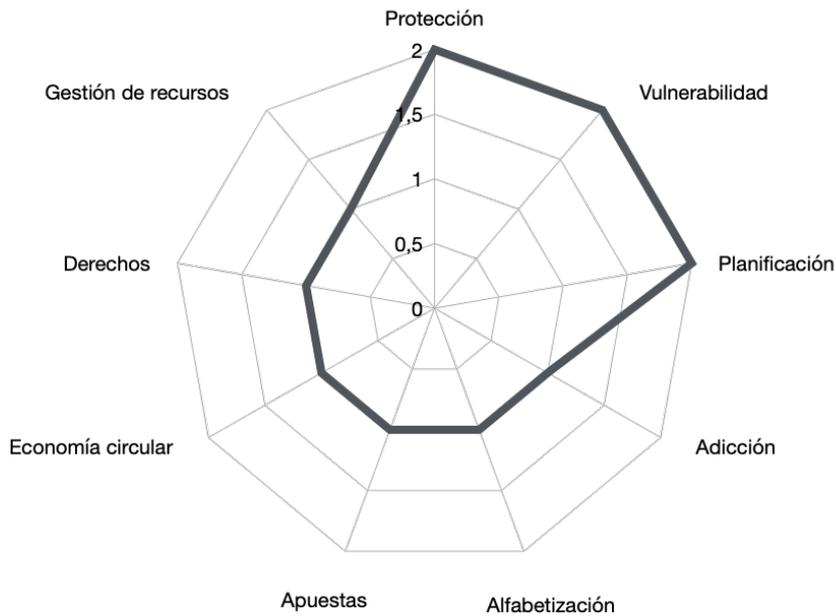
Por otro lado, los elementos con menor frecuencia de conteo representados en la figura 18 son: protección, vulnerabilidad planificación, adicción, alfabetización, apuestas, economía circular, derechos y gestión de recursos. Llama la atención como los elementos clasificados dentro del conteo con menor frecuencia son precisamente aquellos relacionados con factores de importancia dentro del espacio social, los que representan para la EF una mayor prioridad y necesidad de incorporación.

Cabe destacar la aparición del concepto “apuestas” donde se relaciona este con las conductas de adicción. La E.F podría servir de herramienta clave para la prevención a través del trabajo de toma de decisiones, pensamiento crítico, responsabilidad y protección.

Por otro lado, aparece el término “derechos”, referido este a las bases fundamentales de protección y bienestar inherentes a todo ser humano. Se representa a través de los mecanismos de seguridad y bienestar económico.

El término economía familiar se relaciona con el bienestar económico de las unidades familiares, aunque en la relación de conceptos se ha podido comprobar cómo se relaciona en un alto grado de frecuencia con términos generados por entidades bancarias como: plan de pensiones, hipotecas, ahorro e inversión. En ningún momento se mencionan otros aspectos de tipo social y personal.

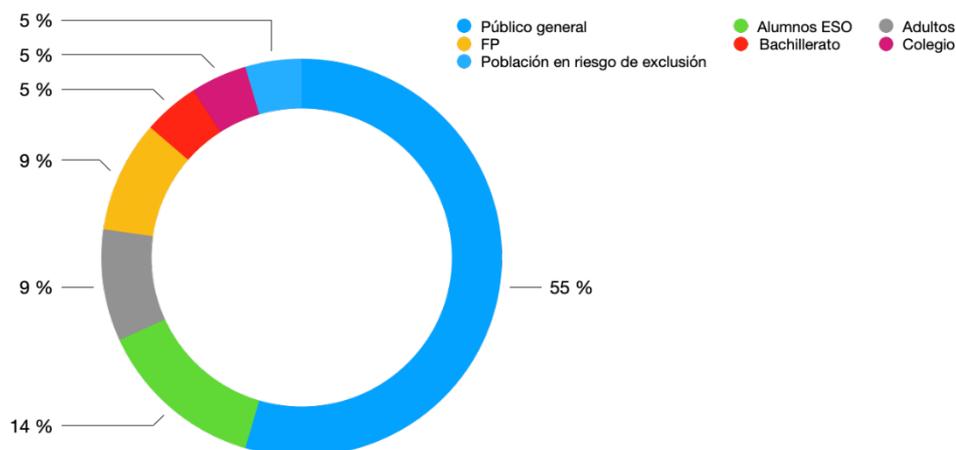
Figura 18. Conteo de menor frecuencia sobre contenidos



Fuente: elaboración propia

A continuación, en la figura 19 se representa la muestra de los destinatarios propuestos en las iniciativas de E.F. Como se puede apreciar, el mayor número corresponde a la categoría de “público general”. Una gran mayoría de los proyectos se dirigen a un público general, aunque es importante recalcar, que, aunque algunos se refieran en términos de población general, después establecen distinción en grupos de jóvenes sin experiencia y adultos. El siguiente público objetivo con mayor porcentaje es el de adultos, al cual se suelen dirigir contenidos relacionados con la oferta de productos y servicios bancarios.

Figura 19. Destinatarios



Fuente: elaboración propia

A partir de este punto, se responde a las preguntas de investigación planteadas:

- P1: ¿Dónde se pone el foco de atención dentro de la E.F en España? Tal y como se ha visto en el análisis, el foco de atención recae sobre todo en contenidos relacionados con productos y servicios bancarios.
- P.2: ¿En qué medida se dan acciones que tengan en cuenta la transversalidad? El único atributo encontrado dentro de la muestra y que guarda relación es la competencia de toma de decisiones.
- P3: ¿Tiene la EF en cuenta perspectivas sociales? Durante el análisis se han encontrado atributos que adoptan un enfoque social, sin embargo, estos se encontraban en el área de menor conteo de frecuencia.
- P.4. ¿Existen en la muestra más iniciativas impulsadas desde el ámbito público que desde el privado? No, un 78% pertenece al sector privado. Incluso se han encontrado instituciones públicas que implementaban este tipo de proyectos, como es el caso de “Finanzas para mortales” del Banco Santander, impartido en institutos de secundaria.

6. Conclusiones

En este apartado se exponen las conclusiones extraídas a partir de la búsqueda de información y posterior análisis, así como la reflexión realizada a lo largo del desarrollo de todo el trabajo. Como se comentaba anteriormente, el estudio de casos se sustenta en dos categorías principales: contenidos y metodología. Cabe destacar, que además de conseguir adquirir un conocimiento y perspectiva actual sobre la situación en torno a la E.F en España, se han descubierto otros datos de interés con los que no se contaba previamente. Para describir las conclusiones se dividen en distintas categorías en función de la fuente de análisis y de los datos estructurados.

El análisis ha permitido establecer variables e indicadores como base de medida operacional para posteriormente poder evaluar los resultados en base a categorías predefinidas. La utilización de varios casos, así como fuentes, han facilitado la posibilidad de establecer una aproximación y comparación de información sobre los programas estudiados.

Las necesidades detectadas, tanto en la parte de búsqueda bibliográfica, como el posterior análisis son las siguientes: la vulnerabilidad socioeconómica, la falta de alfabetización, ausencia de motivación u objetivos, enfoque en cierta obsoleto con relación a las transformaciones y necesidades adaptadas a las nuevas realidades y una falta de adecuación y compatibilidad con el mercado laboral actual.

El trabajo por competencias transversales o soft skills podría beneficiar mucho los recursos existentes y metodologías utilizadas tanto en términos de prevención como intervención. A lo largo del trabajo se han hecho descubrimientos de interés como es la aplicación en el ámbito de perspectiva de género, prevención de adicciones relacionadas con el juego y las apuestas, y sostenibilidad.

Por otro lado, se ha detectado problemáticas en torno al enfoque, teniendo la percepción de haber encontrado una gran mayoría de acciones dirigidas en términos divulgativos y no tanto de formación como se describe. Es importante entender la diferencia entre formar y divulgar.

Tras el análisis se ha concluido una necesidad de integrar en la estructura de proyectos y programas de E.F un marco de competencias transversales que complemente los contenidos más técnicos o teóricos. Por ello es fundamental trabajar aspectos derivados de tres ejes generales: la toma de decisiones, la participación en la comunidad, sostenibilidad y alfabetización.

Una gran mayoría de las iniciativas existentes en España actualmente están impulsadas por bancos y/o aseguradoras, donde además se ofrecen servicios y productos, por tanto, cabe reflexionar sobre este aspecto para determinar en qué medida se está ofreciendo realmente formación y no utilizando estas vías como medio promocional.

En cuanto a los indicadores relacionados con la perspectiva de género anteriormente mencionados, hay que destacar que no se han encontrado enfoques específicos que tengan en cuenta

las necesidades actuales entorno a problemáticas como la brecha de género. Además, como se viene citando a lo largo de todo el trabajo, uno de los objetivos que se debería de perseguir con la alfabetización financiera y formación en competencias transversales es la potenciación de la autonomía en individuos y colectivos. Por ello, se deben tener en cuenta aspectos como situaciones de violencia en las que las por circunstancias de vulnerabilidad social, debido a una situación de violencia, se vean con la necesidad de aprender o “reaprender” de forma segura y garantizando la accesibilidad de recursos para facilitar tanto su bienestar, como el de su familia.

Se podría dar respuesta a esta problemática a través de proyectos de E.F concretos para mujeres en situación de vulnerabilidad o riesgo de ésta, que tengan en cuenta no sólo las competencias transversales relacionadas con la gestión, sino también las personales, sociales y emocionales. Es una perspectiva que de hecho se debería abordar de manera urgente a la hora de crear proyectos y/o iniciativas sociales con colectivos en situación de riesgo. El tema económico es uno de los puntos que más hay que reforzar, trabajando de manera analítica el tipo de competencias necesarias para abordar la problemática

6.2. Limitaciones

A continuación, se exponen las limitaciones detectadas durante la realización del Trabajo Fin de Máster. En primer lugar, el tamaño de la muestra no ofrecía la amplitud de datos que un primer momento se quería. Las iniciativas publicadas por medios oficiales son escasas y no responden a una estructuración detallada, aunque posiblemente existan otro tipo de proyectos que no estén visibles, por esa razón este trabajo se considera como un previo análisis que permita crear una primera escena contextual y que pueda dar pie en un futuro a una investigación más completa. Por otro lado, relacionado con lo anteriormente expuesto, se ha detectado una falta de datos disponibles en materia de contenidos y competencias por parte de las iniciativas analizadas.

Los estudios sobre el tema en el ámbito nacional se centran estrictamente en aspectos técnicos y/o referidos únicamente al marco de la educación formal, por lo que ha resultado complicada la contratación de datos acorde a las variables e indicadores establecidos.

Por otro lado, la falta de enfoque desde la perspectiva social complica la relación entre términos y transversalidad.

6.3. Prospectiva

Debido al trabajo de análisis realizado y los resultados obtenidos se considera oportuno llevar este trabajo de Fin de Grado a la puesta en práctica a través de la creación de contenido didáctico que sirva a modo de difusión, para explicar ideas y conceptos básicos que permitan entender la perspectiva que se desea aplicar. Además, se seguirá estudiando el tema a través de distintas formaciones y lectura

de literatura sobre el tema de estudio. Dado que en España no existe una infraestructura oficial, se ha creado una lista de stakeholders (grupos de interés) en el anexo 6. Este gráfico está basado en el documento del gobierno sobre la Alfabetización Financiera de Canadá. (McGregor, 2018).

Por otro lado, durante el análisis, el indicador relacionado con la brecha de género ha generado interés y se plantea la posibilidad de seguir profundizando a largo plazo con el objetivo de adaptar las competencias y objetivos a situaciones de vulnerabilidad, como puede ser el caso de contextos de violencia, mujeres víctimas de explotación sexual y prostitución. Pues tal y como muestra el estudio de PISA existe una distinción entre el grado de adquisición de alfabetización entre mujeres y hombres. La creación de esa brecha se remonta a contextos históricos pasados, por lo cual me gustaría partir de la situación histórica de las mujeres con respecto a la gestión de la economía para detectar las necesidades desde un marco realista y social.

6.4. Propuesta de contenidos

En este último epígrafe se realiza una breve propuesta de contenidos, relacionados con las competencias planteadas.

En base a la información recogida y la detección de análisis se proponen los siguientes bloques de contenidos relacionados con las competencias transversales representadas en los anexos 5 y 6

Para la elaboración de este apartado se fundamentan los epígrafes en base a la (OECD/INFE, 2015) y (Donaldson et al., 2021)

- I. Bienestar financiero
 - a. Alfabetización financiera
 - i. Ahorro e inversión
 - ii. Fuentes de ingresos
 - iii. Fundamentos sobre préstamos
 - iv. Protección para el consumidor
 - v. Seguridad financiera
 - b. Sostenibilidad
 - i. Viabilidad
 - ii. Accesibilidad
 - iii. Eficiencia
 - iv. Responsabilidad social ambiental
 - c. Dimensión personal y social
 - i. Toma de decisiones
 - ii. Participación en la comunidad y organizaciones

- II. Resiliencia financiera
 - a. Redes y recursos de apoyo
 - b. Planificación y gestión de recursos
 - c. Conocimiento de la dinámica de los mercados financieros
 - d. Planes y alternativas
 - e. Estructuración de objetivos y motivaciones
- III. Cultura Financiera
 - a. Contexto socioeconómico
 - i. Políticas y derechos laborales
 - ii. Empleo
 - b. Contexto histórico
 - c. Contexto político

7. Referencias bibliográficas

- Acción contra el hambre. (2022). *¿Qué factores causan la feminización de la pobreza en el mundo?* <https://www.accioncontraelhambre.org/es/feminizacion-pobreza>
- Banco de España. (2018). *Definamos la educación financiera*. Portal cliente bancario. <https://clientebancario.bde.es/pcb/es/menu-horizontal/actualidadeducac/que-es-la-educacion-financiera/definamos-la-educacion-financiera/>
- Bannister, R., & Monsma, C. (1980). *Classification of Concepts in Consumer Education. Consumer Education Development Program: A National Study*. Consumer Education Center, Eastern Michigan University.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera, G. M. (2022). GreenComp The European sustainability competence framework. *JRC Publications Repository*. [https://doi.org/European Commission, Joint Research Centre, \(2022\). GreenComp, the European sustainability competence framework, https://data.europa.eu/doi/10.2760/13286](https://doi.org/European Commission, Joint Research Centre, (2022). GreenComp, the European sustainability competence framework, https://data.europa.eu/doi/10.2760/13286)
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bowman, D., Banks, M., Fela, G., Russell, R., & de Silva, A. (2017). *Understanding financial wellbeing in times of insecurity* (Work & Economic Security). Brotherhood of St Laurence & RMIT University.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Paidós.
- Carbó, S., & Rodríguez, F. (2015). Concepto y evolución de la exclusión financiera: Una revisión. *Cuadernos de información económica*, 244, 78-83.
- Carretero, G. S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. *European Commission*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>
- Casado González, M. (2011). *La educación del consumidor en España: Análisis de la producción documental 1972-2010*. Universidad de Valladolid, Departamento de Pedagogía.
- CDC. (2019). *Definition of Policy | AD for Policy and Strategy | CDC*. <https://www.cdc.gov/policy/analysis/process/definition.html>
- CEDEFOP. (2019). Implementing a Holistic Approach to Lifelong Learning: Community Lifelong Learning Centres as a Gateway to Multidisciplinary Support Teams. En *Cedefop—European Centre for the Development of Vocational Training*. European Centre for the Development of Vocational Training.

- Comisión Europea. (2022). *Clasificación Europea de Capacidades, Competencias, Cualificaciones y Ocupaciones*. https://esco.ec.europa.eu/es/classification/skill_main
- Consumer Financial Protection Bureau. (2020). *Why financial well-being?* Consumer Financial Protection Bureau. <https://www.consumerfinance.gov/consumer-tools/financial-well-being/about/>
- Council of Europe Portal. (2008). Formal, non-formal and informal learning. *Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM)*. <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning>
- Crick, R., Broadfoot, P., & Claxton, G. (2004). Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: The ELLI Project. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11, 247-272. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304582>
- de Castro, M., & Motellón, C. (2014). *Riesgo de exclusión financiera | ¿En qué consiste la educación financiera?* Comisión Nacional de Mercados de Valores. https://formacion.intef.es/pluginfile.php/110113/mod_imscp/content/9/riesgo_de_exclusion_financiera.html
- Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Domínguez, J. M. (2015). La educación financiera: Inventario de cuestiones planteadas. *eXtoikos*, 17, 3-7.
- Domínguez Martínez, J. M. (2017). *Los programas de educación financiera: Aspectos básicos y referencia al caso español | e-pública*. <http://e-publica.unizar.es/es/articulo/los-programas-educacion-financiera-aspectos-basicos-referencia-al-caso-espanol>
- Donaldson, K., Fonberg, J., Heisz, A., Kaddatz, J., Kaplan, J., Olson, E., & Walker, I. (2021). The Financial Resilience and Financial Well-being of Canadian. *Statistics Canada*, 75F0002M. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75f0002m/75f0002m2021008-eng.pdf>
- Doyle, A. (2022). What Are Hard Skills? *The Balance Careers*. <https://www.thebalancecareers.com/what-are-hard-skills-2060829>
- ECOEMBES. (2022). Economía Circular en España | Ecoembes. *Economía circular en España*. <https://www.ecoembes.com/es/reduce-reutiliza-y-recicla/economia-circular-en-espana>
- Efec. (2014). «El ahorrador gallego no es inversor; el dinero está gestionado por la banca» | *Educación Financiera*. <https://edufinanciera.com/el-ahorrador-gallego-no-es-inversor-el-dinero-esta-gestionado-por-la-banca-entrevista-a-dositeo-amodeo/>

- Esguerra, G. (2016). Economía conductual, principios generales e implicaciones. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 15, 67-72. <https://doi.org/10.18270/chps.v15i1.1780>
- European Banking Authority. (2020, marzo 23). *Financial education*. <https://www.eba.europa.eu/consumer-corner/financial-education>
- European Commission. (2021). Financial literacy [Financial Literacy]. *European Commission - European Commission*. https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/banking-and-finance/consumer-finance-and-payments/financial-literacy_en
- European Skills, Competences, Qualifications and Occupations. (2022). *ESCO*. https://esco.ec.europa.eu/es/classification/skill_main
- Financial competence framework for adults in the European Union—OECD*. (2022). <https://www.oecd.org/finance/financial-education/financial-competence-framework-for-adults-in-the-european-union.htm>
- Financial Consumer Agency of Canada. (2021, julio 14). *Make Change that Counts: National Financial Literacy Strategy 2021-2026* [Program descriptions; education and awareness]. <https://www.canada.ca/en/financial-consumer-agency/programs/financial-literacy/financial-literacy-strategy-2021-2026.html>
- Fransen, L., del Bufalo, G., & Revigilio, E. (2017). Boosting Investment in Social Infrastructure in Europe. *European Commission & European Association ELTI*. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/economy-finance/dp074_en.pdf
- Fundación Contea & PWC. (s. f.). *¿Por qué educar en economía familiar y empresarial?* Recuperado 15 de mayo de 2022, de <https://www.pwc.es/es/publicaciones/tercer-sector-publicaciones/educacion-economico-financiera-aulas-espanolas.html>
- G20/ OECD. (s. f.). *INFE Report on Adult Financial Literacy in G20 Countries*. Recuperado 22 de abril de 2022, de <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/G20-OECD-INFE-report-adult-financial-literacy-in-G20-countries.pdf>
- Gámez, M. J. (2015). Objetivos y metas de desarrollo sostenible. *Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Güss, C. D., Burger, M. L., & Dörner, D. (2017). The Role of Motivation in Complex Problem Solving. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2017.00851>
- Gwenaël, P. (2019). Soft skills and financial education: Benefits for job seekers. *International Labor Organization*. http://www.ilo.org/empent/areas/social-finance/WCMS_729750/lang--en/index.htm

- Importance of transversal skills.* (2020, octubre 16). CEDEFOP. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/skills-intelligence/importance-transversal-skills>
- Jason, F. (2021). Financial Literacy. *Investopedia*. <https://www.investopedia.com/terms/f/financial-literacy.asp>
- Kahneman, D. (2003). *Maps of Bounded Rationality: Psychology for Behavioral Economics*. 93(5), 1449-1475.
- Katz, R. L. (1974, septiembre 1). Skills of an Effective Administrator. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator>
- López, R. (2015). La Educación Financiera en PISA: Aspectos Metodológicos. *Extoikos*. <https://es.scribd.com/document/476962792/Dialnet-LaEducacionFinancieraEnPISAAspectosMetodologicos-5555399-1>
- Luque, E. J., & García, F. M. (2012). Educación Económico-Financiera en tiempos de crisis. *Cuaderno de CC.EE*, 63, 11-31.
- Malgesini, G., & Sánchez, S. (2021). *Inclusión Financiera para el Desarrollo Sostenible, un enfoque de derechos en el proceso de reconstrucción post pandemia*. European Anti-Poverty Network. https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/documentos/1637059788_estudio-exclusion-financiera_vfinal.pdf
- Mancebón, M. J., & Ximénez-de-Embún, D. P. (2020). Habilidades financieras de la población española adulta: Diagnóstico y determinantes. *Universidad de Zaragoza*, 166. <https://www.funcas.es/wp-content/uploads/2021/01/Mar%C3%ADa-Jes%C3%BA-Manceb%C3%B3n-Domingo-P.-Xim%C3%A9nez.pdf>
- Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2019). *Future Competences and the Future of Curriculum: A Global Reference for Curriculum Transformation*. International Bureau of Education. <http://www.ibe.unesco.org/en/news/future-competences-and-future-curriculum-global-reference-curriculum-transformation>
- Martínez-González, R.-A., Iglesias-García, M.-T., & Pérez-Herrero, M.-H. (2021). Validación de la Escala de Competencias Parentales Emocionales y Sociales para Madres (ECPES-M). *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 37, 69-82. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.04
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Mccallum, E., Weicht, R., McMullan, L., & Price, A. (2018, marzo 2). *EntreComp into Action - Get inspired, make it happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence*

Framework. JRC Publications Repository. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC109128>

McGregor, S. L. (2018). Status of Consumer Education and Financial Education in Canada (2016). *Canadian Journal of Education*, 41(2), 601-632.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *PISA 2018 Competencia Financiera*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. http://blog.intef.es/inee/2020/05/07/pisa_2018_competencia_financiera_resultados/

Monereo, C., & Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18.

Noack, M. (2021). *Unpacking transversal skills and competences*. https://www.cedefop.europa.eu/files/210629_unpacking-transversal-skills_noack.pdf

Noone, J. H., Hamilton, M., Muir, K., Marjolin, A., Salignac, F., & Saunders, P. (2017). *Exploring Financial Wellbeing in the Australian Context*. Centre for Social Impact. https://www.csi.edu.au/media/Exploring_Financial_Wellbeing_in_the_Australian_Context_Final_Report.pdf

Norwegian Ministry of Education and Research. (2012). *Framework for Basic Skills*. https://www.udir.no/contentassets/fd2d6bfbf2364e1c98b73e030119bd38/framework_for_basic_skills.pdf

Observal. (2020). Proyecto Hermes. *Proyecto Hermes*. <https://www.observal.es/es/projects>

OECD/INFE. (2015). *Core competencies framework on financial literacy for youth*. 36.

Oficina de Protección Financiera del Consumidor. (2018). ¿Por qué medimos su bienestar financiero? | Oficina para la Protección Financiera del Consumidor. *Consumer Financial Protection Bureau*. <https://www.consumerfinance.gov/consumer-tools/financial-well-being/about/es/>

Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. (2011). *EUR-Lex—L22031—EN - EUR-Lex*. Educación Financiera. <https://eur-lex.europa.eu/ES/legal-content/summary/financial-education.html>

Padilla, A. M., & Sanchis, J. R. (2021). La relación causa-efecto entre exclusión/inclusión social y financiera. Una aproximación teórica. *Ediciones Complutense*, 138, 1-22.

Pavesi, L. (2004). *La decisión*. <http://www.juancoronel.com/wp-content/uploads/2011/10/LA-DECISION-Pavesi.pdf>

Quiñones, L. (2018, febrero 14). Las mujeres están por debajo de los hombres en todos los indicadores de desarrollo sostenible. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2018/02/>

- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35(4), 1103-1119. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.01.002>
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, G. M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Santiago, R. (2019). Conectando el modelo “Flipped Learning” y la teoría de las Inteligencias Múltiples a la luz de la taxonomía de Bloom. *Revista de formación del profesorado e investigación educativa.*, 31, 45-54. <https://doi.org/10.17811/msg.31.2.2019.45-54>
- Sanz, M. T., Menéndez, F. J., Rivero, M. del P., & Conde, M. (2017). *Psicología de la Motivación (UNED)*.
- Sarmiento-Rivera, L. F., & Ríos-Flórez, J. A. (2017). Implicación de las emociones en la toma de decisiones. *Revista Chilena de Neuropsicología.*, 12, 32-37.
- Sharkey, S. (2020). What Does It Mean to Have Financial Literacy Skills? *US Government*. <https://lincs.ed.gov/sites/default/files/TSTMFinancLiterBrief-508.pdf>
- Silva, P. C., Oliveira, P. M., & Silva, P. S. (2021). *ICTR 2021 4th International Conference on Tourism Research*. Academic Conferences International.
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance* | Wiley. <https://www.wiley.com/en-us/Competence+at+Work%3A+Models+for+Superior+Performance-p-9780471548096>
- Taxonomía de Bloom y los procesos de la competencia financiera | La educación financiera en el aula*. La taxonomía de Bloom y los procesos de la competencia financiera. https://formacion.intef.es/pluginfile.php/110153/mod_imsdp/content/4/la_taxonoma_de_bloom_y_los_procesos_de_la_competencia_financiera.html
- Tsui-Yii Shih & Sheng-Chen Ke. (2014). *Determinates of financial behavior: Insights into consumer money attitudes and financial literacy* | SpringerLink. 8, 217-238. <https://doi.org/10.1007/s11628-013-0194-x>
- UNESCO. (2020, junio 22). Literacy. *Definition of Literacy*. <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/literacy>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2021). *Adoptar una cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida | UIL*. <https://uil.unesco.org/es/aprendizaje-lo-largo-vida/adoptar-cultura->

aprendizaje-lo-largo-toda-vida

- UNESCO-UNEV. (2014). *TVETipedia Glossary*. Glosario. <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/filt=all/id=577>
- US Department of Labor. (2022). *Start Building Your Financial Resilience Today | U.S. Department of Labor Blog*. <https://blog.dol.gov/2022/02/18/start-building-your-financial-resilience-today-0>
- Vélez, M. I. (2006). El proceso de toma de decisiones como un espacio para el aprendizaje en las organizaciones. *Revista Ciencias Estratégicas*, 14(16), 153-169.
- World Economic Forum. (2021). *Global Gender Gap Report 2021* (p. 405) [Global Gender Gap Report]. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2021/>
- Wurzberg, G. (2005). Why Economic and Financial Sustainability Matter for Lifelong Learning. *European Journal of Education*, 40(1), 69-91.
- Yi. (2016, mayo 25). *Holistic learning approach* [Text]. Oficina Internacional de Educación. <http://www.ibe.unesco.org/es/node/12216>
- Yin, R. K. (1994). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. (2.^a ed., Vol. 5). SAGE. <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>

8. Glosario

A continuación, se incluye un glosario con el fin de clarificar aquellos conceptos de tipo técnico que se mencionan a lo largo del Trabajo Fin de Máster.

- Actitudes: Las actitudes son los elementos que motivan la acción. Están formadas por valores, aspiraciones y prioridades. (Bianchi et al., 2022)
- Alfabetización: Es la habilidad para identificar, entender, interpretar, crear y comunicar mensajes e ideas a través de distintos soportes. La alfabetización involucra un proceso continuo de aprendizaje. (UNESCO, 2020)
- Aprendizaje informal: Conjunto de aprendizajes adquiridos de forma externa al colegio y/o universidad. Se da en espacios en los que no está marcada una intencionalidad de educación, puede ser durante una actividad, juego, o cualquier tipo de experiencia a través de la cual se logre adquirir conocimientos o habilidades. (Council of Europe Portal, 2008)c
- Aprendizaje no formal: Son aprendizajes adquiridos en espacios externos al ámbito del sistema formal e institucional. (UNESCO-UNEV, 2014)
- Bienestar financiero: Hace referencia al grado de satisfacción y estado de seguridad personal y económico. El bienestar financiero se mide a partir del análisis de los criterios utilizados a la hora de tomar de decisiones y sus resultados. (Oficina de Protección Financiera del Consumidor, 2018)
- Brecha de género: Representa un conjunto de barreras de tipo socioeconómico que impiden o dificultan el acceso y participación de la mujer en términos de oportunidades de empleo y bienestar económico. (World Economic Forum, 2021)
- Competencia: Es un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes evidenciables a través del comportamiento. (Bianchi et al., 2022)
- Conocimiento: Es el resultado de una serie de esquemas mentales que se encargan de asimilar información teórica por medio de mecanismos de aprendizaje complejos. Entre sus elementos se encuentran hechos, principios, prácticas y teorías. (Bianchi et al., 2022)
- Habilidad: Capacidad de aplicar conocimientos y resolver problemas con el uso de la lógica, intuición y pensamiento creativo. (Bianchi et al., 2022)
- Resiliencia financiera: Es la habilidad de gestionar situaciones imprevistas de gran impacto en la situación socioeconómica y encontrar mecanismos de superación. (US Department of Labor, 2022)
- Habilidades blandas/Competencias transversales: Son habilidades que no se clasifican dentro de un ámbito específico. Tienen más que ver con la adaptación a distintas situaciones a través de habilidades sociales y personales. Estas habilidades se complementan con otras, de manera que su aplicación se da de manera cruzada. (UNESCO-UNEV, 2014)

- Habilidades duras: Se refiere al conjunto de habilidades de tipo técnico que requieren de un dominio especializado en un campo específico. (Doyle, 2022)
- Economía circular: Sistema socioeconómico que persigue como fin la producción de bienes y servicios al mismo tiempo que se reduce el consumo y sobreexplotación en términos de materia prima y fuentes de energía. (ECOEMBES, 2022)
- Aprendizaje holístico: Es un enfoque que tiene como objetivo la búsqueda activa de diferentes dimensiones que en conjunto sumen una unidad íntegra. (Yi, 2016)

9. Anexos

Anexo 1. Descripción de la muestra

Entidad	Descripción	Nombre de la iniciativa
OpenBank	Banco online perteneciente al grupo Santander	Educación Financiera
MAPFRE	Empresa multinacional española dedicada al sector de los seguros	Educación Financiera
Unicaja	Banco Español con sede en Málaga	Edufinet
Banco Santander	Banco español con domicilio social en Santander	Finanzas para Mortales
Kutxabank	Banco español con sede en Bilbao	Finanzas para la vida
ADICAE	Asociación de usuarios de Bancos, cajas y seguros.	Educación Financiera Crítica
FEBF	Fundación de Estudios Bursátiles y Financieros	Educación Financiera
FUNDOS Obra Social de Castilla y León	Fundación Obra Social de Castilla y León con sede en Castilla y León	EuroFundos
ASUFIN y Ministerio de Consumo	Asociación de Usuarios Financieros/ Departamento responsable de la protección de los coconsumidores	Economía y Finanzas Sostenibles
Caixabank	Fundación bancaria sin ánimo de lucro	Finanzas para Jóvenes
Cámara de Comercio	Corporación de Comercio de España cuya finalidad en la representación y defensa de las empresas españolas	Jornadas Financieras
Junior Achievement	Fundación internacional sin ánimo de lucro dedicada a la formación en contenidos de emprendimiento	Tus finanzas, tu futuro
REDEFES	Red por la Educación en Finanzas éticas y solidarias	Finanzas Éticas
AEFP	Asociación de Educadores y Planificadores Financieros	Educación Financiera para Ciudadanos
ONCE/Kutxabank	Organización Nacional de Ciegos Españoles	Finanzas Inclusivas
EFEC	Programa impulsado por la Unión Europea	Educación Financiera en las Escuelas
CNMV	Comisión Nacional del Mercado de Valores. Se encarga de la supervisión de los mercados de valores	Finanzas para todos

Banco de España	Banco central nacional	Finanzas para todos
Financial Literacy	Proyecto online gratuito	Finlit
Junta de Castilla y León	Órgano de gobierno y administración de la comunidad autónoma española de Castilla y León	Educación Financiera
Finantzazharatago	Red de entidades del campo de las finanzas éticas.	Educación Financiera

Anexo 2. Tabla de frecuencias en el atributo contenidos

Palabra	Conteo
Ahorro	18
Inversión	13
Pensiones de jubilación	8
Hipotecas	5
Economía familiar	5
Sostenibilidad	5
Toma de decisiones	4
Deuda	4
Nóminas	4
Seguros	4
Contratos	3
Impuestos	3
Administración	3
Endeudamiento	3
Consumo	2
Emprendimiento	2
Finanzas	2
Fondos de inversión	2
Préstamos	2
Protección	2
Riesgo	2
Vulnerabilidad	2
Planificación	2
Adicción	1
Alfabetización	1
Apuestas	1
Blockchain	1
Ciberseguridad	1
Economía circular	1
Conocimientos	1
Derechos	1
Digitalización	1
Imprevistos	1
Gestión de recursos	1

Anexo 3. Tabla de frecuencia en el atributo metodología

Palabra	Conteo
Formación online	9
Manuales didácticos	7
Portal de recursos	7
Formación presencial	5
Conferencias	3
Actividades experienciales	2
Juegos	1
Clases magistrales	1
Plan personalizado	1
Voluntariado	1

Anexo 4. Competencias financieras y competencias transversales

COMPETENCIAS FINANCIERAS	COMPETENCIAS TRANSVERSALES							
5 core skills (5 competencias clave)	Gestionar el recurso	Enfrentar la incertidumbre	Adaptarse al cambio	Tomar la decisión	Resolver el problema	Emprender una idea	Planificar la acción	Comunicarse con otros
Ser capaz de generar ganancias	X	X	X	X	X	X	X	X
Gestionar ahorros e inversiones	X	X	X	X	X	X		X
Diferenciar entre necesidades y deseos	X			X			X	X
Gestionar préstamos	X			X	X		X	X
Mantener posiciones de protección y seguridad		X	X	X	X			X

Anexo 5. Competencias clave y competencias transversales

COMPETENCIAS CLAVE	COMPETENCIAS TRANSVERSALES RELACIONADAS CON LA ALFABETIZACIÓN FINANCIERA						
8 key competences (8 competencias clave)	Gestionar el recurso	Enfrentar la incertidumbre	Adaptarse al cambio	Tomar la decisión	Resolver el problema	Emprender una idea	Planificar la acción
Alfabetización		X	X		X		X
Multilingüe		X	X	X			
Matemática, ciencia, tecnología e ingeniería	X			X	X		
Digital			X	X	X		X
Personal, social y de aprender a aprender	X	X	X	X	X		
Ciudadana		X	X	X			
Emprendedora	X	X	X	X	X	X	X
Cultural	X	X	X	X		X	

Anexo 6. Stakeholders

